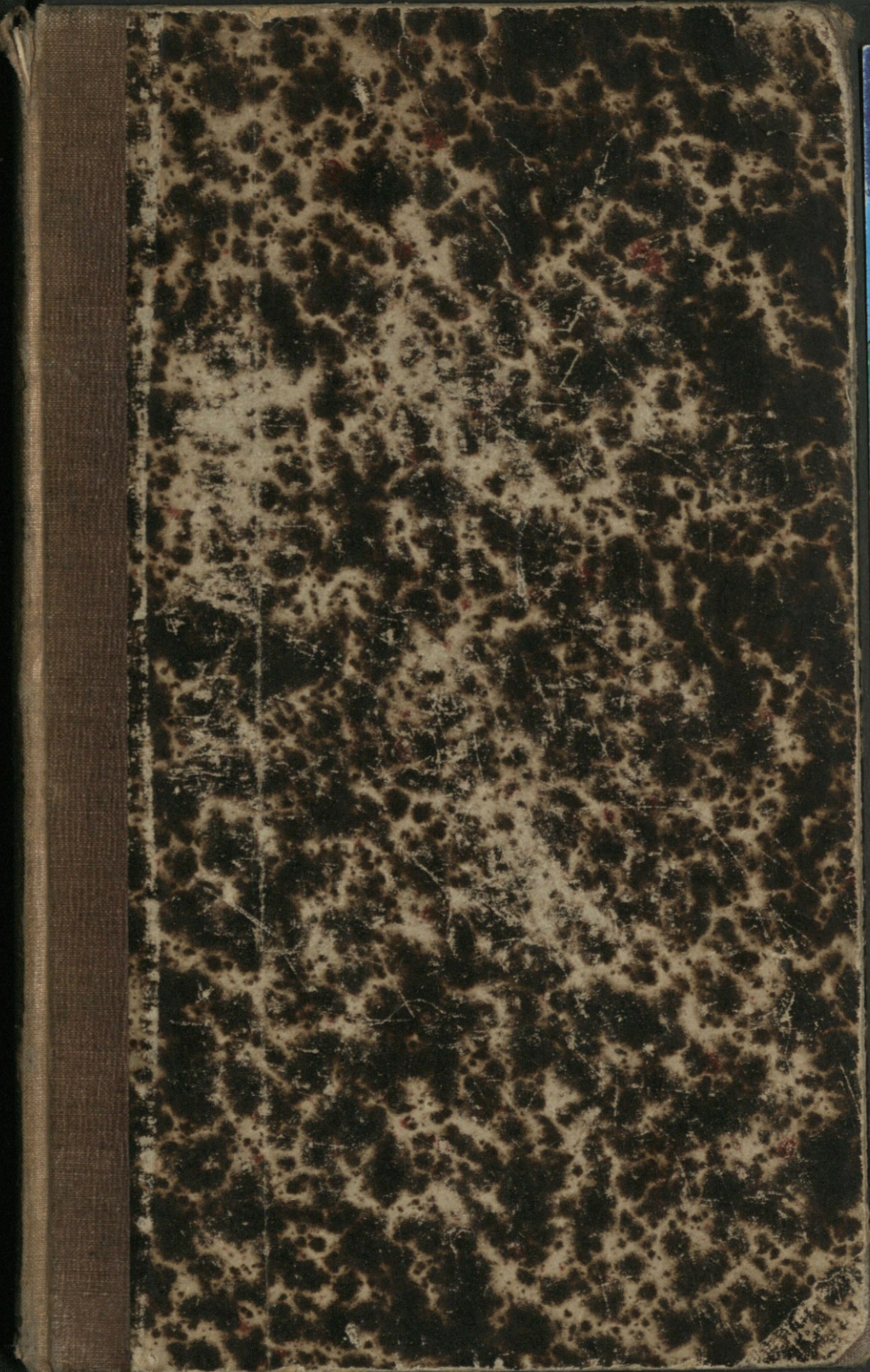


Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



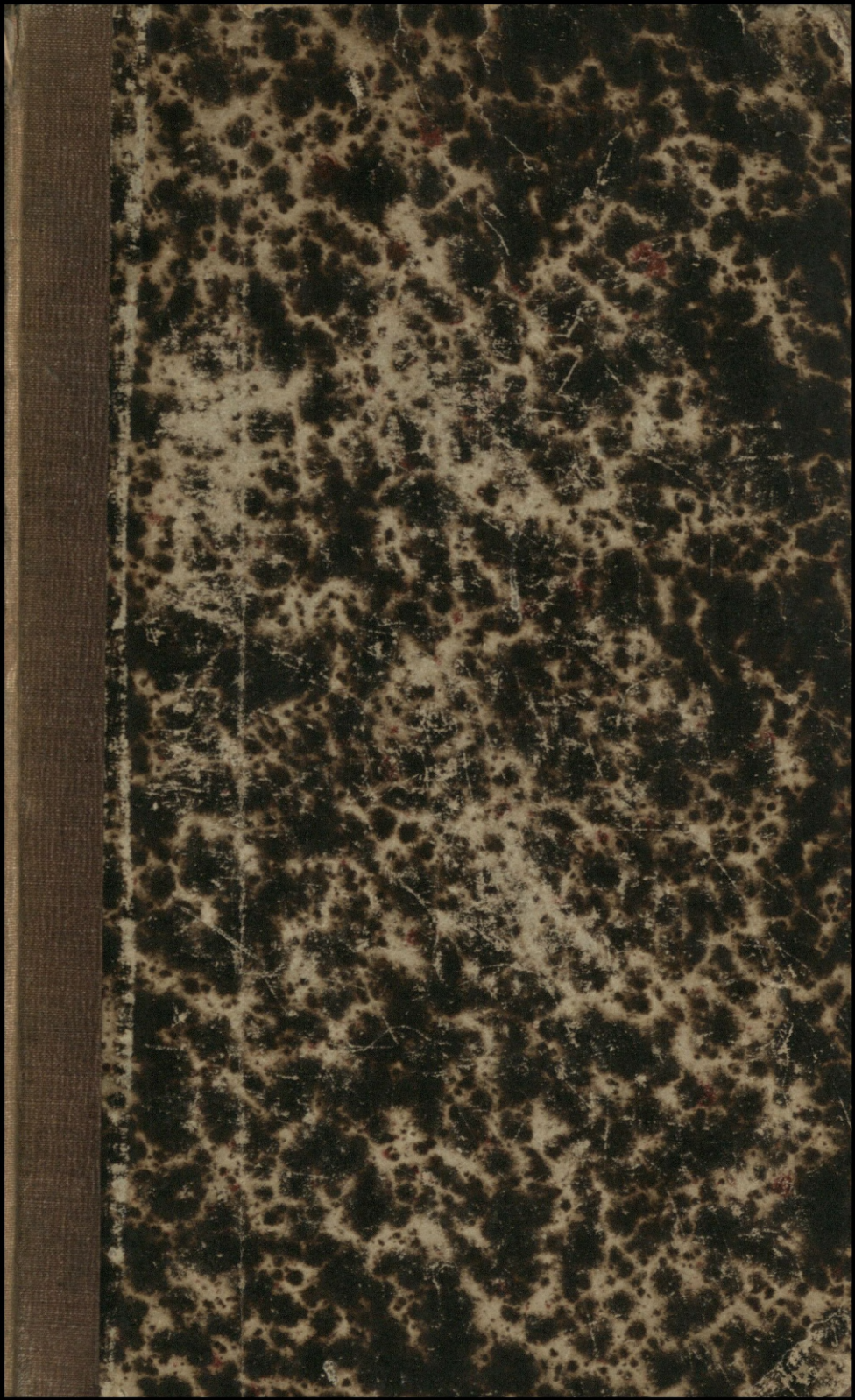
Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

Colour Chart #13

Blue	Cyan	Green	Yellow	Red	Magenta	White	3/Color	Black
------	------	-------	--------	-----	---------	-------	---------	-------

DANES-PICTA .COM



U m r i s s

pädagogischer

Vorlesungen

von

Herbart.

62

Jüdisches Reform-
Realgymnasium
Breslau.
Bücherei

M. W. W. 1603.

Zweyte vermehrte Ausgabe.

Göttingen,

Druck und Verlag der Dieterichschen Buchhandlung.

1841.

Jr. Wille

72

1210

371.1

256.11 / 2



256.11 / 2

V o r w o r t.

Die erste Ausgabe war nur ein Umriss im eigentlichen Sinne, zu dessen Ausfüllung auf ein älteres Buch, die allgemeine Pädagogik, gerechnet wurde. Daraus entstand manches Unbequeme. Die vorliegende zweyte Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen; und ist als Leitfaden bey den Vorlesungen hinreichend vollständig; wiewohl noch immer kurz gefasst, und einer philosophischen Vorbereitung bedürftig. Eigentlich wird praktische Philosophie und Psychologie vorausgesetzt; der Verfasser bezieht sich indessen hier zunächst nur auf

das Leichteste, die kurze Encyclopädie der Philosophie, welche wenigstens nicht im Stile der Compendien geschrieben ist. Meistens wird in den Händen der Zuhörer sich das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie befinden; dieses kann der Repetition wegen mit der Encyclopädie verglichen werden, von welcher es der Form nach weit abweicht, während es der Sache nach theils damit zusammentrifft, theils zur Ergänzung dient.

I n h a l t.

Einleitung. S. 1

Erster Theil.

Von der Begründung der Pädagogik.

- Erstes Capitel. Von der Begründung durch die praktische Philosophie. — 6
Zweytes — Von der Begründung durch die Psychologie. — 11

Zweyter Theil.

Umriss der allgemeinen Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Regierung der Kinder.

- Erstes Capitel. Anordnung. — 27
Zweytes — Ausführung. — 30

Zweyter Abschnitt.

Unterricht.

- Erstes Capitel. Vom Verhältniss des Unterrichts zur Regierung und Zucht. — 35
Zweytes — Zweck des Unterrichts. — 40
Drittes — Bedingungen der Vielseitigkeit. — 42
Viertes — Bedingungen des Interesse. — 47
Fünftes — Hauptklassen des Interesse. — 63
Sechstes — Verschiedene Gesichtspuncte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts. — 75
Siebentes — Gang des Unterrichts. — 84
Achstes — Vom Lehrplan im Allgemeinen. — 111

Dritter Abschnitt.

Zucht.

- Erstes Capitel. Vom Verhältniss der Zucht zur Regierung und zum Unterricht. — 115

Zweytes Capitel.	Zweck der Zucht.	S. 118
Drittes	— Unterschied im Charakter.	— 119
Viertes	— Unterschiede im Sittlichen.	— 123
Fünftes	— Hilfsmittel der Zucht.	— 125
Sechstes	— Verfahren der Zucht im Allgemeinen. —	131

Vierter Abschnitt.

Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.

Erstes Capitel.	Von den ersten drey Jahren.	— 158
Zweytes	— Vom vierten bis achten Jahre.	— 161
Drittes	— Knabenalter.	— 169
Viertes	— Jünglingsalter.	— 177

Dritter Theil.

Über besondere Zweige der Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände.

Erstes Capitel.	Zum Religions - Unterricht.	— 180
Zweytes	— Geschichte.	— 184
Drittes	— Mathematik und Naturlehre.	— 196
Viertes	— Geographie.	— 208
Fünftes	— Unterricht im Deutschen.	— 213
Sechstes	— Griechische und lateinische Sprache. —	217
Siebentes	— Von nähern Bestimmungen.	— 228

Zweyter Abschnitt.

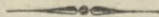
Von den Fehlern der Zöglinge, und von deren Behandlung.

Erstes Capitel.	Vom Unterschiede der Fehler im Allgemeinen.	— 231
Zweytes	— Von den Quellen der Unsittlichkeit. —	239
Drittes	— Von den Wirkungen der Zucht.	— 247
Viertes	— Von einzelnen Fehlern.	— 250

Dritter Abschnitt.

Vom Veranstaten der Erziehung.

Erstes Capitel.	Von der häuslichen Erziehung.	— 255
Zweytes	— Von Schulen.	— 259



E i n l e i t u n g.

§. 1.

Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.

Anmerkung. Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weitern Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmässig lässt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehn. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlern Thiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.

§. 2.

Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.

Anmerkung. Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem theils die praktische Philosophie schon Anwendung auf die Erfahrung in sich aufnimmt, theils die Psychologie nicht bloss von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht. Die bloss empirische Menschenkenntniss aber genügt der Pädagogik um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hiedurch verlieren allmählig die Abstractionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie gültig waren.

§. 3.

Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transcendentale Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit anzeigt, nicht ohne Inconsequenz in sich aufnehmen.

§. 4.

Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; und die Psychologie wird diesen Irrthum verhüten. Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit.

Die Vestigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar. 16

§. 5.

Indem nun die Erziehung Anfangs an die Natur, später an den eignen Entschluss des Zöglings anzu-
stossen scheint, und, wenn sie ihre Gränzen nicht beachtet, wirklich anstösst: entsteht hieraus eine scheinbare Bestätigung zugleich für den Fatalismus und für die Freiheitslehre.

Anmerkung. Daher darf man sich nicht wundern, dass die von Kant ausgegangene transscendentale Freiheitslehre, zugleich Fatalismus ist, nämlich in Ansehung der zeitlichen Entwicklung aller Handlungen und Gesinnungen. Bei minder scharfen Denkern aber gestalten sich die beiden entgegengesetzten Irrthümer anders, und zwar so, dass zwischen beiden die Meinung fortwährend schwankt. Denn sie kommen auf den Fatalismus, wenn sie die Menschheit historisch im Grossen betrachten; alsdann scheint ihnen der Erzieher selbst, sammt dem Zöglinge, in einem grossen Strome — nicht etwa selbstthätig schwimmend, welches richtig wäre, sondern willenlos fortgerissen. Sie kommen dagegen auf die Freiheit, wenn sie den Einzelnen betrachten, der sich äussern Einwirkungen, und oft genug den Absichten des Erziehers, entgegenstemmt; hier können sie die Natur des Willens nicht fassen, 11

sondern verlieren den Begriff der Natur über dem des Willens. Es ist beinahe unvermeidlich, dass jüngere Erzieher in diese, durch allerlei Zeitphilosophie begünstigte, Schwankung des Meinens gerathen; sie haben aber schon viel gewonnen, wenn sie im Schwanken sich selbst beobachten können, ohne in das eine oder andere Extrem zu versinken.

§. 6.

Das Vermögen der Erziehung darf nicht für grösser aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen im Stande sey; aber stets darauf sich gefasst halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, muss er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muss ihm die Psychologie stets gegenwärtig seyn.

§. 7.

In der wissenschaftlichen Betrachtung werden Begriffe getrennt, die in der Praxis stets verbunden bleiben müssen. Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches allen Rücksichten zugleich entsprechend immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll. Darum ist diejenige Form des Vortrags für die Pädagogik nicht genügend,

welche nach der Folge der Altersstufen erzählt, was in der Erziehung eins nach dem andern zu thun sey. Nur anhangsweise zur Übersicht, wird diese Form dienen; die Abhandlung der allgemeinen Pädagogik, nach den Hauptbegriffen geordnet, muss vorausgeh'n. Das Nächste aber ist die zweifache Begründung der Pädagogik, theils durch die praktische Philosophie, theils durch die Psychologie; wovon in der Kürze wenigstens Etwas muss gesagt werden.

schwieriger und jedenfalls erst später möglich ist, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geschäft schon guten Fortgang gewonnen hat. Die bloss ästhetische Beurtheilung übt sich leicht an fremden Beispielen; die moralische Zurückwendung auf den Zögling selbst geschieht dagegen nur insofern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurtheilung gemäss ist. Sonst läuft man Gefahr, dass der Zögling die ästhetische Beurtheilung des Willens, wenn er sie fasst, doch der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnet; woraus das eigentliche Böse entsteht.

de. Müssen Später
das langfristige
für die

6. Insofern
für die

§. 10.

Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen: so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes; sammt der Werthschätzung beider, und ihrer absichtlichen Cultur.

3. Vollkommenheit
manifest

§. 11.

Die Idee des Wohlwollens ermahnt den Erzieher zuerst, alle Reizung zum Übelwollen so lange fern zu halten, als sie gefährlich seyn möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muss in dem Zöglinge nothwendig hinzukommen.

4. Wohlwollen

17. Kant!

§. 12.

Die Idee des Rechts fodert, dass der Zögling es

5. das Recht

1
aufgabe, zu streiten. Sie fodert überdieß die Reflexion über den Streit; damit die Achtung für das Recht sich bevestige.

6. Billigkeit
§. 13.

Die Idee der Billigkeit kommt besonders in den Fällen in Betracht, wo der Zögling eigentliche Strafe, als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns, verdient hat; hier muss das Maass der Strafe scharf beobachtet, und von dem Gestraften als richtig anerkannt werden.

Anmerkung. Die sogenannte pädagogische, durch natürliche Folgen witzigende, Strafe darf damit nicht verwechselt werden.

7. Rechtsgesellschaft
Lohnsystem
§. 14.

Rechtsgesellschaft und Lohnsystem im Kleinen bildet sich unter mehrern Zöglingen oder Mitschülern. Damit müssen die Foderungen, welche im Grossen aus den nämlichen Ideen entspringen, in Einstimmung gesetzt werden.

8. Verwaltungssystem
§. 15.

Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muss, sich anzuschliessen, um für ein geselliges Ganzes brauchbar zu seyn. Diese Foderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch in Bezug auf Körperbildung, annehmen.

§. 16.

Vom Cultursystem ist hier noch nicht die Seite der Fachbildung, sondern der allgemeinen Bildung hervorzuheben.

Anmerkung. Die Principien der praktischen Philosophie, welche im Vorstehenden kurz angedeutet worden, sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst. Kommt der Vorsatz, hier-nach den Willen zu lenken, hinzu, und gehört der Zögling diesem Vorsatz, so liegt in solchem Gehorsam die Moralität. Davon zu unterscheiden ist derjenige Gehorsam, welcher dem Erzieher persönlich, sey es aus Furcht oder aus Anhänglichkeit, geleistet wird, so lange jener höhere Gehorsam noch nicht vest gegründet ist.

10. Befehlsgehoram ist nicht
dasjenige, was dem Willen
des Erziehers folgt, nicht mehr
Wahrnehmung ist dasjenige

§. 17.

Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Übergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen übrigen heraus. Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken, und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert.

11. Befehlsgehoram ist nicht
dasjenige, was dem Willen
des Erziehers folgt, nicht mehr
Wahrnehmung ist dasjenige

Anmerkung. Der Satz: *per fice te*, ist weder so allgemein, wie Wolf ihm gelten machte (als ob er der einzige Grundsatz der gesammten praktischen

Philosophie wäre,) noch so verwerflich, wie Kant ihn darstellte. Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit) bloss quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begränzt zeigt, als er seyn könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes, und die erste Bedingung für alles andre Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten lässt. Das Princip: *perfice te*, wurde indessen dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, dass man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte; welches überall nicht durch irgend eine einzelne praktische Idee geschehen kann. — Von ganz andrer Art ist die gleich folgende Bemerkung, welche lediglich der pädagogischen Praxis gilt.

B. Haeffelin
vollständig
für gewöhnlich
Zöglinge

Die Fortdauer der
selbstständigen Fortsch.
Auf der h. Bildung
für die
mit der

§. 18.

Hiedurch kommt in die eigentlich moralische Bildung leicht ein falscher Zug; indem der Zögling ein Übergewicht in den Forderungen des Lernens, Übens und Leistens zu bemerken, und, wofern er sie erfüllt, im Wesentlichen zu genügen glaubt.

Die Haeffelin
selbstständigen Fortsch.
Auf der h. Bildung
für die
mit der
Liedly.

§. 19.

Schon aus diesem Grunde ist es nöthig, dass man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde; näm-

§. 21.

Nächst der Sinnlichkeit zeigt sich das Gedächtniss als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen. Dabei ist noch kein Anfang höherer Bildung zu spüren; man muss nur bemerken, dass die Reihen nicht lang zu seyn pflegen, wenn nicht in Folge häufiger Wiederholung. Natürlich können die Reihen nur kurz ausfallen, so lange deren Bildung, bei grosser Empfänglichkeit für alles Neue, beständigen Störungen ausgesetzt bleibt.

§. 22.

Schon sehr junge Kinder verrathen spielend und plaudernd diejenige Selbstthätigkeit, welche man der Phantasie zuschreibt.

Die unbedeutendsten Spielwaaren, wenn sie nur beweglich sind, veranlassen einen Wechsel und eine Verknüpfung von Vorstellungen, selbst mit Affecten begleitet, wobei der reife Mann, als Zuschauer, in Erstaunen geräth, und wohl selbst in Sorge, es möchte sich von der Seltsamkeit so bunter Einfälle etwas vestsetzen. Allein es ist nichts zu befürchten, wenn die Affecten nicht zu heftig auf den Leib wirken, und wenn sie schnell vorübergehen. Vielmehr ist lebhaftes Spielen ein erwünschtes Zeichen; besonders wenn es bei schwachen Kindern sich noch spät, dann aber kräftig, hervorthut.

§. 23.

Bald darauf folgt eine Zeit, wo die Beobachtung

der äusseren Gegenstände das Kind zu unzähligen Fragen veranlasst. Hier regt sich diejenige Thätigkeit, welche man Urtheilskraft nennt, in Verbindung mit dem Verstande; indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen, und mit deren Zeichen, den bekannten Worten, zu belegen. Dabei ist das Kind noch lange nicht fähig, Gedankenreihen von abstracter Art zu verfolgen, periodisch zu sprechen, und durchgehends sich verständig zu betragen; sondern das Kindische bricht bei den geringsten Anlässen wieder hervor.

§. 24.

Inzwischen äussern sich nebst den Gefühlen körperlicher Lust und Unlust, auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, überdies ein scheinbar starker Wille, in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht zeitig erdrückt wird.

§. 25.

Das ästhetische Urtheil dagegen pflegt sich Anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst sogar wider Eigenwillen und Eigennutz, die Herrschaft zuzuwenden, worauf theils der höhere Kunstsinne, theils die Moralität beruht.

§. 26.

Schon der Knabe, während er weniger fragt, macht desto mehr Versuch, die Dinge zu behandeln:

dadurch im Stillen zu lernen und sich zu üben. Allmählig wächst die Scheu vor den Erwachsenen, ihrem Tadel und ihrer Überlegenheit. Zugleich schliessen sich die Knaben von gleichem Alter enger an einander; und es ist von jetzt an schwerer, sie zu beobachten. Der Erzieher, der sie in dieser Periode erst kennen lernt, kann sich lange täuschen, und erreicht selten eine völlige Offenheit.

In der Zurückhaltung nun liegt mehr oder weniger Selbstbestimmung; welche man gewohnt ist der Vernunft zuzuschreiben.

§. 27.

Die Namen der Seelenvermögen machen sich von neuem um die Zeit gelten, wo ein zusammenhängender Unterricht eintritt; aber jetzt in merklich veränderter Bedeutung. Das Gedächtniss soll sich zeigen im Memoriren vorgeschriebener Reihen, ohne Auslassung und Zusatz, bald in bestimmter Ordnung, bald ausser derselben; meistens in schwacher Verbindung mit älteren Vorstellungen. Phantasie wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten. Dem Verstande wird zugemuthet, über einer geringen Unterlage von Beispielen sich allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen, und zu verknüpfen. Auf das ästhetische Urtheil wird selten gewartet, sondern anstatt desselben für Befehle Gehorsam verlangt.

Eine grosse Nachgiebigkeit der älteren Vorstellungen, die auf gegebenen Anlass, aber nicht weiter,

sich reproduciren und verbinden sollen, ist hiebei die Hauptbedingung. Statt aller andern Affecten wirkt im Nothfall die Furcht vor der Strafe. Aber dadurch lässt sich sehr oft nicht einmal die gewöhnliche Forderung des Memorirens erreichen; vielweniger Gehorsam ohne Aufsicht.

§. 28.

Es entsteht nun der sonderbare Contrast, dass manche Zöglinge viel Gedächtniss, viel Phantasie, viel Verstand zeigen in ihrer Sphäre, während ihnen vom Lehrer und Erzieher dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, sie besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, während sie in den Lehrstunden unfähig sind. Dergleichen Erfahrungen verrathen die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigne Entwicklung gehörig eingreifen zu lassen. Zugleich aber sieht man, dass in bestimmten Vorstellungsmassen dasjenige vorgeht, was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt.

§. 29.

Wie der Mann für die Kirche, für's häusliche Geschäft, für Gesellschaften, u. s. w. eigne Vorstellungsmassen hat, die zwar zum Theil in einander greifen und sich gegenseitig bestimmen, aber bei weitem nicht vollständig in allen Puncten zusammenhän-



gen: so hat schon der Knabe seine Vorstellungsmassen für die Schule, andre für den Familienkreis, andre für den Spielplatz, u. dgl. m. Daher vielmehr als aus absichtlicher Zurückhaltung, muss man sich's erklären, wenn gesagt wird, der Knabe sey unter Fremden ein ganz Anderer als zu Hause oder in der Schule.

§. 30.

Es besteht aber jede Vorstellungsmasse aus Complexionen von Vorstellungen, (welche, wenn die Complication vollkommen ist, wie ein ungetheiltes Ganzes im Bewusstseyn kommen und gehen,) und aus Reihen sammt deren Verwebungen (welche sich gliederweise successiv entwickeln, wenn sie daran nicht gehindert sind). Je vester die Verbindungen in diesen Complexionen und Reihen, desto bestimmter sind die Gesetze, wonach sich die Vorstellungsmassen im Bewusstseyn regen, und desto mehr Widerstand leisten sie Allem, was ihrer Bewegung entgegenwirkt. Daher die Schwierigkeit, durch den Unterricht in sie einzugreifen. Sie können jedoch Zusätze annehmen, neue Verbindungen eingehn, und hiedurch im Laufe der Zeit wesentlich verändert werden; ja sie verändern sich bis auf einen gewissen Punct von selbst, wenn sie auf verschiedene Anlässe wiederholt in's Bewusstseyn treten. (Man denke an das, was Jemand oft, und in verschiedenen Kreisen vorträgt.)

Die Vorstellungen der Dinge sind Complexionen

ihrer Merkmale. Andre, für den Unterricht wichtige Beyspiele von Complexionen geben Begriffe und Worte. Da aber aus mehrern Sprachen die Worte mit einerley Begriff vollkommen complicirt seyn können, ohne doch unter einander eben so innig verbunden zu seyn: so bemerke man, dass, wenn der Gegenstand oder der Begriff zu verschiedenen Zeiten vorkommt, er einmal mit dieser Sprache, ein andermal mit einer andern complicirt wird. Es ist aber das wiederholte Vorstellen des Gegenstandes nicht ganz ein und dasselbe Vorstellen, wenn auch grösstentheils frühere Vorstellungen sich mit späteren gleichartigen so verbinden, dass der Unterschied wenig bemerklich wird.

§. 31.

Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen wird einigermaassen dann kenntlich, wann die Gedanken Sprache gewinnen. Das Allgemeinste davon zeigt sich im Periodenbau. Insbesondere sind die Conjunctionen wichtig, indem sie, ohne selbst etwas Vorgestelltes auszudrücken, dem Sprechenden dazu dienen, dass er dem Hörenden einige Fingerzeige gebe, in welchem Zusammenhange, in welchen Gegensätzen, mit wieviel Entschiedenheit oder Schwankung seine Äusserungen aufzufassen seyen. Denn auf Reihenform, Negation und Gewissheit lässt sich der Sinn der Conjunctionen zurückführen *).

*) Psychologische Abhandlungen, zweytes Heft; über Kategorien und Conjunctionen.

Man bemerke, dass dem Verneinen das Vermissen und Verweigern, der Ungewissheit das Erwarten sammt Hoffnung und Furcht verwandt sind; dass also bey den Vorstellungsmassen nicht bloss an das Vorge stellte, sondern auch an Gemüthszustände zu denken ist. Wie die Gemüthszustände, so ist auch das Gefüge der Vorstellungsmassen lange zuvor bey Kindern vorhanden, ehe sie es in ihrer Sprache auszudrücken, und dazu der Conjunctionen sich zu bedienen wissen; deren einige (das Zwar, Obgleich, Sondern, Weder-Noch, Entweder-Oder, u. s. w.) erst spät bey ihnen in Gebrauch kommen.

§. 32.

Eben so wichtig als das Innere der Vorstellungsmassen des Züglings, ist für den Erzieher der Unterschied, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete, und im Bewusstseyn stetiger verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht. Das Nöthigste darüber wird unten bey Gelegenheit dessen vorkommen, was vom Interesse und der Charakterbildung zu sagen ist.

§. 33.

Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältniss unter mehrern ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab; wohl aber von einem Verhältniss der schon erworbenen Vorstellungsmassen.

Anmerkung. Bei denen, die frühzeitig von verschiedenen Personen geleitet, wohl gar in verschiedenen Häusern oder Lebenslagen umhergeworfen wurden, finden sich gewöhnlich solche Vorstellungsmassen, die zu einander nicht passen, und schlecht verbunden sind. Auch ist reine Hingebung von ihnen nicht leicht zu erlangen, sondern sie hegen verborgene Wünsche, empfinden Contraste, die nicht leicht zu errathen sind, und nehmen bald Richtungen, auf welche sich die Erziehung oft nicht einlassen kann.

Weit bildsamer sind die, welche lange Zeit nur von einer Person (am besten der Mutter) geleitet wurden, und vor ihr sich nicht zu verstecken gewohnt sind. Es kommt dann aber darauf an, die fernere Erziehung an das Vorgefundene genau anzuknüpfen, und keine Sprünge zu verlangen.

§. 34.

Um nun die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nöthig; welche theils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, theils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament; insbesondere die Reizbarkeit für Affecten. Bei manchen ist Furcht, bei Andern Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt Einige leicht, Andere schwer an: es giebt Deren, bei welchen das Gefäßsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregter zeigt.

Man beobachte ferner:

1) in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen? oder ob sie mit wechselnder Liebhaberey die Spiele absichtlich verändern? oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen?

2) in Bezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffasst? Ob bei der Reproduction viele oder wenige Missgriffe zu begegnen pflegen? Ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt?

3) Ob die Äusserungen der Zöglinge oberflächlich sind, oder aus der Tiefe kommen? Dies erkennt man allmählig durch Vergleichung der Worte und Handlungen.

Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch theils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, theils die Beschaffenheit des Gedankenvorraths beim Zöglinge wahrnehmen; und nach dem Allen sowohl die Materie als die Form des Unterrichts zu bestimmen haben.

§. 35.

Inwiefern durch den Unterricht bloss Kenntnisse dargeboten werden: insofern lässt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität, und den, von jenem unabhängig vorhandenen, Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegen-

gewicht könne gegeben werden. Sondern auf das Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden.

Die Kenntnisse müssen zum mindesten dem planmässigen Arbeiten als Stoff zu Gebote stehen; sonst erweitern sie nicht einmal den Umfang der geistigen Thätigkeit. Höher steigt ihr Werth, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so dass die Phantasie durch sie bereichert wird. Allein ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das ästhetische Urtheil, oder das Begehren und Handeln, oder beides berichtigen helfen. Und auch hiebei noch sind nähere Bestimmungen nöthig.

Im Allgemeinen nimmt die Rohheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert; indem die Begehungen schon dadurch, dass sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren. Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art fasslich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsstimmung dergestalt, dass sie der richtigen Beurtheilung des Willens, das heisst, der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert.

Wenn aber das Wissen vorzugsweise zum Gegenstand des Ehrgeizes wird, so können leicht jene Vortheile durch den Nachtheil überwogen werden.

— die Bildung des ganzen Menschen übertrifft —
von Gymnasien die Schule — nachweisbar

§. 36.

Damit der Unterricht in die vorhandenen Gedan-

ken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Einseitigkeit des Unterrichts ist schon deshalb schädlich, weil man nicht mit Sicherheit voraussehen kann, was am meisten auf den Zögling wirken werde.

Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwey Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Dass die letztern gebessert werden, ist das Dringendste; aber auch die Natur-Kenntniss darf nicht vernachlässigt werden, sonst ist Irrthum, Schwärmerey, Extravaganz aller Art zu fürchten.

§. 37.

Daher unterscheide man im Unterricht zwey Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Zur ersten gehört nicht bloss Geschichte sondern auch Sprachkunde; zur andern nicht bloss Naturlehre, sondern auch Mathematik.

§. 38.

Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesammten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule — nothwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philo-

logischen Schulstudien zu beziehen; und nur in sofern ist ihnen ein Übergewicht einzuräumen.

Anmerkung. Ein anderer Gesichtspunct für die Gymnasien, dass sie für Aufrechthaltung der Kenntniss des Alterthums zu sorgen haben, ist hiemit nicht ausgeschlossen, sondern muss mit jenem vereinigt werden.

§. 39.

Die mathematischen Studien — vom gemeinen Rechnen bis zur höhern Mathematik hinauf — müssen sich der Naturkenntniss, und hiemit der Erfahrung anschliessen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Werth des Menschen wenig Einfluss erlangt, oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheim fällt.

§. 40.

Im Allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen und verarbeitet werden. Schon um diese Unsicherheit zu vermindern, muss für die, ihm angemessene, Gemüthsstimmung der Zöglinge fortdauernd gesorgt werden.

Dies ist eine Aufgabe für die Zucht.

§. 41.

Aber auch ohne Rücksicht auf den Unterricht hat die Zucht dahin zu sehen, dass Leidenschaften verhütet, und die schädlichen Ausbrüche der Affecten vermieden werden. Zwar nach Verlauf der Erziehungsjahre bricht in dieser Hinsicht allemal die Individualität hervor; allein sie bereitet sich alsdann auch Erfahrungen; und in Verbindung mit diesen zeigt sich die Nachwirkung der Erziehung, je nachdem die letztere mehr oder weniger gelungen war, in der Art und dem Maasse der Selbsterkenntniß, durch welche der Erwachsene die ihm natürlichen Fehler in Schranken zu halten sucht. Scheinbare Ausnahmen hievon beruhen meistens auf Eindrücken, welche in sehr frühen Jugendjahren entstanden waren, und lange verhehlt wurden.

In der Regel sucht sich der Mensch, sobald er freye Bewegung erlangt, in diejenige Lage des Lebens zu versetzen, die ihm frühzeitig als die wünschenswertheste erschienen war. Die Zucht muss also gemeinschaftlich mit dem Unterrichte dahin arbeiten, dass in der Richtung der Wünsche kein täuschendes Bild erscheine, sondern die Güter und Beschwerden verschiedener Stände und Stellungen der Wahrheit gemäss aufgefasst werden.

Was die Zucht gegen die Individualität vermag, das beruhet weniger auf Beschränkungen, (die nicht fortauern können), als darauf, dass den besseren Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwi-

ckelung verholphen wird; wodurch sie das Übergewicht erlangen.

§. 42.

Der grössere Theil der Beschränkungen, welche in den Erziehungsjahren nöthig sind, fällt unter einen andern Begriff, den der Regierung. Nämlich, abgesehen von der gesammten Ausbildung müssen Kinder eben so nothwendig, als Erwachsene, den Druck erfahren, welchen jeder Einzelne von der menschlichen Gesellschaft zu erleiden hat; sie müssen in ihren Schranken gehalten werden. Dafür zu sorgen, überlässt der Staat den Familien, Vormündern, und Schulen. Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspuncte sind daher so verschieden, dass man Zucht und Regierung in der Pädagogik nothwendig unterscheiden muss.

§. 43.

Selbst bey den Maassregeln der Regierung kommt es darauf an, wie stark sie gefühlt werden. Die rechte Empfindlichkeit ist nur bey guter Zucht zu sichern. Ein leichter Verweis kann mehr wirken als Schläge. Regieren ist zwar das erste Nöthige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich wenn möglich mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll was er thut, als dass sie in der Praxis sichtbar werden dürfte.

§. 44.

Die allgemeine Pädagogik, welcher späterhin manche besondere Betrachtungen folgen müssen, wird nun zuvörderst nach den drey Hauptbegriffen der Regierung, des Unterrichts, und der Zucht abgehandelt. Was von der Regierung, als der ersten Voraussetzung des Erziehens, zu sagen nöthig ist, wird zuerst beseitigt. Dann folgt die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik. Im Vortrage der Pädagogik bekommt die Zucht den letzten Platz; denn man würde ihrer Wirkung wenig Dauer versprechen können, wenn sie vom Unterricht getrennt wäre; daher muss der Erzieher immer schon den Unterricht im Auge haben, indem er die Maassregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstande seines Nachdenkens macht.

Die andre übliche Form, die Pädagogik nach den Altersstufen abzuhandeln, welche für die Entwicklung der Begriffe nicht zweckmässig ist, findet dort ihre rechte Stelle, wo man zu speciellen Betrachtungen übergehn will.

Zweyter Theil.

Umriss der allgemeinen Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Regierung der Kinder.

Erstes Capitel.

A n o r d n u n g.

§. 45.

Vorausgesetzt wird die nöthige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen; ohne Verweichlichung und ohne gefährliche Abhärtung. Kein wirkliches Bedürfniss darf die Kinder verleiten; keine Verwöhnung darf unnöthige Ansprüche erzeugen; wieviel Abhärtung zu wagen sey, muss die Constitution eines Jeden bestimmen.

§. 46.

Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabey wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt seyn, wenn auch ohne weitem Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden. Hierin liegt jedoch die Foderung, dass dem Bedürfniss körperlicher Bewegung, in so weit die jedesmalige Altersstufe es mit sich bringt, Genüge geschehe; schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht,

abzuleiten. Das Bedürfniss ist nicht bey Allen gleich gross; es giebt Individuen, welche unbändig erscheinen, weil man sie zum Sitzen zwingt.

§. 47.

Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alles Übrige gleich ist, den Vorzug; allein selten weiss die Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser, als regelloses Spielen, welches in Langerweile zu endigen pflegt. Wünschenswerth ist, dass Erwachsene, welche Geduld genug besitzen, wenn nicht immer doch häufig, den jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen, u. d. gl. Bey vorrückendem Alter nimmt ein immer grösserer Theil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Übungen an; alsdann darf das nöthige Gegengewicht der Erholungen nicht vernachlässigt werden.

§. 48.

Den Beschäftigungen schliesst sich die Aufsicht an; und mit ihr ein mannigfaltiges Gebieten und Verboten; wobey Verschiedenes zu überlegen ist.

Zuerst dies: ob auch Umstände eintreten können, unter welchen man das Gebot zurücknehmen, das Verbotene erlauben würde? Es ist mislich, den Befehl allgemeiner auszusprechen, als er gelten soll;

es schwächt die Regierung, dem Bitten, den Thränen, vollends dem Ungestüm der Kinder nachzugeben.

Dann die Frage: ob man im Stande sey, den Gehorsam zu sichern? Sind die Kinder nicht beschäftigt, und ohne Aufsicht, so wird diese Frage bedenklich.

Die Bedenklichkeit wächst in schneller Progression mit der Anzahl der Kinder; also besonders in grössern Erziehungs-Anstalten; auch schon in Schulen, wegen des Kommens und Gehens der Schüler.

§. 49.

Die gewöhnliche Folge ist, dass man die Aufsicht so streng als möglich einzurichten sucht. Allein dabey ist Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren, und die Schlaueit zum Wettstreit zu reizen.

Was das Erste betrifft, so kommt es auf das Verhältniss an, zwischen dem Zwange und der noch übrigen Freyheit. Die Jugend lässt sich gewöhnlich viele Einschränkungen gefallen, wenn diese Einschränkungen bestimmte und veste Punkte treffen, und daneben noch ein unbestimmter Raum für die Willkühr offen bleibt.

Was das Zweyte anlangt; so kann schwerlich irgend ein Aufseher sich ganz auf sich allein verlassen; am wenigsten, wenn er nur zu bestimmten Zeiten erscheint. Andre Personen müssen ihm zu Hülfe kommen, und er selbst muss manchmal überraschen.

Immer ist die Aufsicht ein Übel, wenn sie unnöthiges Mistrauen zeigt; und dagegen sehr nöthig, Denen, welche das Mistrauen nicht verdienen, begreiflich zu machen, dass sie es nicht sind, gegen welche man seine Maassregeln nimmt.

Zweytes Capitel.

A u s f ü h r u n g.

§. 50.

Da die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nöthig, um der Kinder-Regierung Nachdruck zu geben. Im Allgemeinen ergibt sich dieser Nachdruck aus der natürlichen Überlegenheit des Erwachsenen. Eben hieran aber muss zuweilen erinnert werden. Schon mit der Aufsicht, wie sie auch eingerichtet seyn möge, muss ein entsprechendes Verfahren gegen die Zöglinge verbunden werden. Nicht über die Folgsamen, wohl aber in Ansehung deren, die wiederholten Ungehorsam zeigten, muss in Schulen ein Buch geführt werden, um aufzuzeichnen, was sie verfehlten. Hier ist noch nicht von Censuren in Bezug auf eigentliche Erziehung die Rede, sondern nur von dem, was man gewöhnlich Disciplin zu nennen pflegt, während es in der That nur die gute Ordnung einer Schule betrifft, von welcher die Schüler sich sollen regieren lassen.

In der häuslichen Erziehung wird eine solche Buchführung selten nöthig, doch zuweilen nützlich seyn; der einzelne Zögling weiss zwar ohnehin, dass man ihn nicht aus den Augen verliert; allein es verstärkt die Erinnerung, wenn die Verweise, die er sich zuzieht, aufgezeichnet werden.

§. 51.

Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten seyn, dass sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.

Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Ruthe bekommen zu haben. Es schadet ihm auch nicht, wenn er die Unmöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit, dass Er selbst eine solche Behandlung sich zuziehn könnte. Aber schaden würde ihm allerdings eine so heftige Reizung des Ehrgefühls, wenn er schon den körperlichen Schmerz wenig achten möchte. Und im höchsten Grade verderblich ist, was gleichwohl noch hie und da vorkommt, wenn Kinder, die schon gegen Schläge abgehärtet sind, noch von neuem geschlagen werden. Die roheste Unempfindlichkeit ist die Folge; und kaum zu hoffen, dass eine lange Nachsicht, die nun unvermeidlich wird, das natürliche Gefühl wieder aufkommen lassen könne.

Etwas anders verhält es sich, den Hunger auf einige Stunden wirken zu lassen. Hier geschieht nur eine Entziehung, aber keine unmittelbar empörende Handlung.

21
1

Bekanntlich aber ist Beraubung der Freyheit die gewöhnlichste Züchtigung; und mit Recht, falls sie gehörig dem Vergehen angepasst wird. Auch lässt sie die mannigfaltigsten Abstufungen zu; von dem kleinen Knaben, den man in den Winkel stellt, bis zur Einsperrung in ein finsternes Zimmer, wohl gar mit auf dem Rücken gebundenen Händen. Nur darf, verschiedener Bedenklichkeiten wegen, die Strafe nicht lange dauern; eine ganze Stunde ist schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzukommt; auch muss der Platz gehörig gewählt werden.

§. 52.

So harte Züchtigungen, wie Entfernung vom Hause, Ausschliessung aus einer Lehranstalt, wird man nur in äussersten Nothfällen anwenden; besonders da sichs fragt, wo denn der Ausgeschlossene bleiben, — ob er etwan einer andern Lehranstalt zur Last fallen soll? Wofern mit der Versetzung zugleich Freyheit an einem neuen Orte eintritt, so wird meistens die alte Unordnung sich erneuern. Es muss also in solchen Fällen eine sehr strenge Aufsicht, verbunden mit neuen Beschäftigungen, hinzukommen; eine neue Umgebung muss den alten verdorbenen Gedankenkreis in Vergessenheit bringen.

§. 53.

Dass Auctorität und Liebe die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt. Auctorität aber kann sich nicht Jeder nach Belieben schaffen; es gehört dazu sichtbare Überlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äussern Verhältnisse: Liebe gutartiger Zöglinge zu erwerben, ist zwar durch ein gefälliges Betragen im Laufe einer längern Zeit möglich; aber gerade da, wo die Regierung am nöthigsten wird, hört die Gefälligkeit auf, und die Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkaufte werden; sie hat nur einen Werth, wenn sie mit nothwendiger Strenge besteht.

§. 54.

Im Ganzen genommen ist die Regierung im frühern Kindes-Alter, wenn man nicht Kränklichkeit zu schonen hat, leicht; und nachdem einmal an Folgsamkeit gewöhnt worden, lässt sich die Regierung auch leicht fortsetzen; nur darf sie nicht unterbrochen werden. Sind aber die Kinder auch nur kurze Zeit (wenige Tage) sich selbst oder fremden Personen überlassen gewesen, so wird die Veränderung schon merklich; es kostet Mühe, die Zügel wieder anzuziehen; und es darf nicht zu plötzlich geschehn.

War die Jugend einmal verwildert und soll sie nun wieder in Ordnung gebracht werden, so zeigt sich die Verschiedenheit der Individuen. Einige lassen sich bey mässiger Nachsicht durch ein freund-

liches Betragen zu zweckmässiger Beschäftigung zurückführen; einige sind besonnen genug, um Drohungen zu fürchten, Strafen zu vermeiden; aber es ist zu besorgen, dass man Einzelne finden werde, die nur darauf sinnen, der Aufsicht zu entgehen, sollten sie auch in eine peinliche Lage gerathen.

Wo Familien-Anhänglichkeit fehlt, kann die Gefahr schon im Knabenalter schnell wachsen, im Jünglingsalter die Schwierigkeit unüberwindlich werden.

§. 55.

In der Regel muss man darauf gefasst seyn, dass die Jugend versuchen werde, die Schranken zu erweitern, sobald sie dieselben empfindet. Ist sie nach Wunsch beschäftigt, und sind die Schranken gleichförmig vest, so werden die Versuche dagegen zwar bald aufgegeben, aber sie erneuern sich. Bey zunehmenden Jahren ändern sich die Beschäftigungen; und die Schranken müssen allmählig erweitert werden. Es kommt nun darauf an, ob inzwischen die Erziehung weit genug vorgeschritten sey, damit die Regierung entbehrlicher werde. Alsdann richten sich die gewünschten Beschäftigungen nach den Aussichten, die ein junger Mensch seinem Stande und Vermögen gemäss, in Verbindung mit natürlichen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnissen, für seine Zukunft geöffnet findet. Solche, für ihn zweckmässige Beschäftigungen zu begünstigen, hingegen die blossen Liebhabereyen und Geniessungen auf das Unschäd-

liche zu beschränken, bleibt auch jetzt noch das Amt der Regierung, die nicht zu früh ganz darf aus den Händen gegeben werden; besonders dann nicht, wenn die Umgebung so beschaffen ist, dass sie Verführung besorgen lässt.

Zweyter Abschnitt.

Unterricht.

Erstes Capitel.

Vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung und Zucht.

§. 56.

Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände grösser oder kleiner ist.

Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt seyn, weil der Müssiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit, (etwa Handwerks- oder Feld-Arbeit,) desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beyträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Be-

schäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung bey dem Handwerker oder bey dem Kaufmann oder bey dem Ökonomen, als in der Schule. Die Regierung hat einen weitern Umfang als der Unterricht.

§. 57.

Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beyde für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Hier aber ist eine Unterscheidung nöthig; denn bey weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen, oder aus Liebhaberey gelernt wird, dabey kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, Solches oder Anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm *tuto, cito, iucunde*, die verlangte Geschicklichkeit beybringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden Unterricht.

§. 58.

Der Werth des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbstständiges Begehrungsvermögen; sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise; das heisst, zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was Einer weiss,

wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muss in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehn, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.

Anmerkung. Früher unterschied man nicht einmal die Regierung von der Zucht; so offenbar es auch ist, dass Gegenwärtiges dringender ist als Künftiges. Noch weniger fand der Unterricht seine rechte Stelle; das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich mit der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehn könnte. In den letzten Decennien dagegen verlangte man eine verstärkte Thätigkeit der Schulen, zunächst der Gymnasien. Die *humaniora* sollten Humanität bringen. Man begriff, dass von Seiten der Kenntnisse dem Menschen leichter beyzukommen ist, als von der Seite der Gesinnungen; und dass über die ersten examinirt werden kann, nicht aber in Ansehung der zweyten. Nun wurde dem Unterricht die Zeit zu kurz, was die alten lateinischen Schulen wenig gefühlt hatten. Nun berathschlagte man über das Mehr oder Minder für jede Wissenschaft. Wir werden uns vorzugsweise mit der Verbindung der Studien

beschäftigen, denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung.

§. 59.

Dem erziehenden Unterrichte liegt Alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlasst. Diese soll er vermehren, nicht vermindern: veredeln, nicht verschlechtern.

Anmerkung. Verminderung entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen, — besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerley Schulbüchern — die Körperbildung in solcher Art leidet, dass früher oder später Nachtheile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Übungen, bey denen aber die Heftigkeit der Bewegungen kann übertrieben werden. Verschlechterung entsteht, wenn das Wissen zur Ostentation und zur Erlangung äusserer Vortheile dient; die nachtheilige Seite mancher öffentlichen Prüfungen. Die Schulen sollten nicht genöthigt seyn, Alles zu zeigen, was sie leisten. — Wenn der Unterricht auf solche Weise gegen seinen Zweck wirkt; so setzt er sich überdies mit der Zucht in Widerstreit, welche für die ganze Zukunft des Zöglings dahin zu sehen hat, *ut sit mens sana in corpore sano.*

§. 60.

Wäre alle geistige Thätigkeit von einerley Art, so wäre es gleichgültig, mit welchen Gegenständen

der Unterricht die Jugend beschäftigte. Das Gegentheil ergibt sich schon aus der Erfahrung, welche zeigt, dass die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind. Der Unterricht darf aber auch nicht so verschieden seyn, wie die hervorragenden Talente; wie schon daraus erhellet, dass, alsdann Alles, was in jedem Zöglinge sich minder regt, bey ihm ganz vernachlässigt und vielleicht erdrückt werden würde. Vielmehr muss der Unterricht mannigfaltig, und mit dieser Mannigfaltigkeit für Viele in so fern gleichartig seyn, als er dazu beytragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern.

§. 61.

Es ist also nicht der Willkühr und der Convenienz zu überlassen, was gelehrt und gelernt werden solle; und hiedurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder; indem für diese ziemlich einerley ist, womit man beschäftige, wenn nur dem Müssigange vorgebeugt wird.

Anmerkung. Aus manchen Häusern werden die Kinder nur darum in die Schule geschickt, weil sie im Wege sind, und nicht müssig seyn sollen. Da wird die Schule so angesehen, als ob sie vorzugsweise regieren, dann auch gelegentlich etwas Nützlichendes beybringen sollte; ohne Begriff von wahrer geistiger Bildung. Umgekehrt bemerken die Schu-

len nicht immer, dass sie doch auch beschäftigen, — und dass in der Beschäftigung Maass zu halten nöthig ist.

Zweytes Capitel.

Zweck des Unterrichts.

§. 62.

Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im Allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; indem es bey dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein Anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes vesthält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, (§. 60), so muss die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt.

§. 63.

Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare In-

teresse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessirt Alles nur in so weit, als es ihm Vortheil oder Nachtheil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er bezieht Alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessirt, wird Last für jene Kraft.

§. 64.

In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, dass zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist: dass aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens — zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft seyn. Die Köpfe müssen geweckt werden.

Anmerkung. Schon oben (§. 17) ist bemerkt, dass für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun kommt für diese Idee dreyerley in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen *).

*) Praktische Philosophie im zweyten Capitel.

Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt; die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu; was die Verbindung anlangt, so wird hierüber das Nähere sogleich folgen.

§. 65.

Nicht bloss Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegentheil der Vielseitigkeit. Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend seyn; gewiss also darf die Einheit des persönlichen Bewusstseyns nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreugend wirken; und er wird es nicht bey Demjenigen, der ein wohl geordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält.

Die beyden Begriffe der Vielseitigkeit und des Interesse müssen jetzt mit den nöthigen praktischen Bemerkungen begleitet werden.

Drittes Capitel.

Bedingungen der Vielseitigkeit.

§. 66.

Es leuchtet sogleich ein, dass eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen seyn; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen (§. 65). Darum ein Wechsel der

gewinn. ?

Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählig geschehn kann, so auch die Vereinigung.

§. 67.

Man findet Lehrer, welche den grössten Werth auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen; und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederhohlen lassen. Andre unterrichten lieber gesprächsweise; und vergönnen auch ihren Schülern viel Freyheit im Ausdruck. Noch andre verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken; diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmässigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehn; es ist aber nicht nöthig, dass eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschliesse; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beytrag leiste? Denn wo Vieles soll gefasst werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu gerathen; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmässigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Association, System, Methode.

§. 68.

Bey näherer Betrachtung findet sich, dass diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschliessen dürfen, dass sie vielmehr bey jedem, kleinern oder grössern, Kreise von Lehr-Gegenständen einander folgen müssen; und zwar in der angegebenen Ordnung. Denn:

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehn; und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muss bey jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nöthig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muss er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, dass der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Theile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweytens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloss, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punct seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Puncten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von andern entfernern Puncten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Überdies soll ein System nicht bloss gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen

Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfordert, dass man geübt sey, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System theils vorbereitet, theils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Association, die Übung im methodischen Denken muss nachfolgen.

§. 69.

Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft rathsam seyn, diese von einigen, (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederhohlen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar tactmässiges Zugleich-Sprechen aller Schüler, nicht ganz ohne Erfolg, in manchen Schulen versucht worden; und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmässig seyn).

Für die Association ist freyes Gespräch die beste Weise; weil hiedurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vielfältigen; und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloss systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusam-

menhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muss sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen; durch grössere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beydes wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten, und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muss sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefasst hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im Stande ist.

§. 70.

Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das passt im Kleinen und im Grossen auf die verschiedensten Lehr-Gegenstände und Fächer; es muss aber gemäss den Gegenständen und Alters-Stufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen. Vorläufig ist im Allgemeinen daran zu erinnern, dass der Unterricht einen Theil der Beschäftigungen übernimmt, welche schon der Regierung wegen nothwendig sind (§. 56). Nun pflegt aber der Unterricht, je länger anhaltend er gegeben wird, um desto eher zu ermüden; wiewohl nach Verschiedenheit der Schüler mehr oder minder.

Je mehr er sie ermüdet, desto weniger leistet er als Beschäftigung. Schon hieraus erhellet die Nothwendigkeit der Pausen und der Abwechselungen. Ist der Schüler an bestimmten Gegenständen wirklich ermüdet, (nicht bloss unlustig,) so muss man, so weit thunlich, dies Gefühl erst vorübergehn, wenigstens sich mildern lassen, ehe man die nämlichen Gegenstände in etwas veränderter Form weiter bearbeitet. Damit hiezu Zeit genug sey, muss der systematische Vortrag in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens berührt werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet seyn.

Viertes Capitel.

Bedingungen des Interesse.

§. 71.

Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig seyn; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maasse; sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen; man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen richten, aufs

Rechte lenken; indem das geschieht, macht er sie zum Theil passiv; aber die Passivität soll auch nicht erdrücken; vielmehr das Bessere anregen.

Hier ist eine psychologische Unterscheidung nöthig; die zwischen gehobenen und frey steigenden Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten; frey steigende in den Phantasien und Spielen. Dasjenige Lernen, welches bloss zum Aufsagen führt, macht die Kinder grösstentheils passiv; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasiren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freye Thätigkeit vorherrschend.

Die angegebene Unterscheidung ist nicht so zu verstehen, als ob dadurch zwey Fächer gemacht würden, in welchen die Vorstellungen, ein für allemal gesondert, nothwendig stehen blieben. Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen weil sie nicht von selbst kommen, können bey allmähli-ger Verstärkung frey steigende werden. Darauf ist aber nicht zu rechnen, wenn nicht der Unterricht es allmählig fortschreitend dahin bringt.

§. 72.

Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frey steigend entgegen kommen, oder nicht. Im ersten Falle nennt man sie aufmerksam, und der Un-

terricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch lässt sie sich eine Zeitlang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt; aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne.

Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, dass ihr eine ausführlichere Betrachtung muss gewidmet werden.

§. 73.

Zuerst ist das Aufmerken zu unterscheiden vom Merken; welches wiederum in doppeltem Sinne gebraucht wird. Etwas merken heisst spüren, was verborgen oder kaum wahrzunehmen ist; dies geschieht durch die Stärke der von innen entgegenkommenden Vorstellungen. Sich etwas merken heisst einprägen; wie beym Memoriren geschieht.

Die Aufmerksamkeit im Allgemeinen ist die Aufgelegtheit einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.

§. 74.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die appercipirende. Die letztere ist es, welche bey dem Unterricht am allermeisten wichtig wird; aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen.

Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen; am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frey steigenden. Hievon ist weiterhin zu reden, (§. 77); vorläufig ist klar, dass dem appercipirenden Aufmerken ein primitives muss vorausgesetzt werden; sonst wären die appercipirenden Vorstellungen niemals entstanden.

§. 75.

Das primitive oder ursprüngliche Aufmerken hängt zuerst ab von der Stärke der Wahrnehmung. Helle Farben, lautes Sprechen, wird leichter bemerkt als Dunkles und leise Töne. Allein man darf hieraus nicht schliessen, dass die stärksten Wahrnehmungen auch am zweckmässigsten wären; denn sie stumpfen die Empfänglichkeit schnell ab; und im Laufe der Zeit können schwache Wahrnehmungen ein eben so starkes Vorstellen erzeugen als diejenigen, welche sich Anfangs aufdringen. Daher muss schon hier ein mittleres Maass gesucht werden. Jedoch ist bey Kindern durchgehends die wirkliche sinnliche An-

schauung, wäre es auch nur einer Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, — der blossen Beschreibung vorzuziehn.

Wenn aber Vorstellungen von entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler eben jetzt vorhanden sind — wären sie auch durch den Unterricht selbst dargeboten worden, — so wirken diese als Hindernisse wider das Neue, was nun sollte gemerkt werden. Gerade dies ist die Ursache, weshalb Klarheit der Auffassung nicht gewonnen wird, wenn der Unterricht zu schnell eins aufs andre häuft; und daher ist es nöthig, bey Anfängern Alles so sehr zu vereinzeln, zu zerlegen, und schrittweise durchzugehen, bis sie es bequem fassen können. (§. 68.)

Ein anderes Hinderniss des Aufmerkens ist mehr vorübergehend, kann aber gleichfalls sehr schädlich werden. Es macht nämlich einen grossen Unterschied, ob die eben vorhandenen Vorstellungen unter sich im Gleichgewichte sind oder nicht. Lange Perioden im Sprechen und in Büchern werden schwerer aufgefasst als kurze, weil sie Vieles aufregen, was zwar zusammen gehört, aber eine Bewegung der Gedanken hervorbringt, die nicht sogleich zur Ruhe kommt. Wie nun die gehörige Interpunction beym Lesen und Schreiben muss beobachtet werden, und wie diese leichter wird in kurzen als in langen Perioden: so müssen überhaupt im Unterrichte gewählte Absätze und Ruhepunkte vorkommen, bey welchen der Schüler hinreichend verweilen kann.

Sonst drängen die zu sehr angehäuften Gedanken auf das Nächstfolgende; dies wieder auf das Folgende; und es entsteht ein Zustand, wobey die Schüler endlich nichts mehr hören.

§. 76.

Will man nun die angegebenen vier Hauptpuncte — Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen, — alle zugleich im Unterricht beachten: so findet sich, dass es schwer hält, allen diesen Rücksichten zugleich zu genügen. Um die Empfänglichkeit zu schonen, darf man einerley nicht zu lange darbieten; die Eintönigkeit ermüdet. Aber springt man zu etwas Anderem über, so findet sich oft, dass dies dem Vorigen zu fremdartig ist, und dass die früheren Gedanken noch nicht weichen wollen. Wartet man zu lange, so wird der Vortrag schleppend; bietet der Unterricht zu wenig Mannigfaltiges dar, so wird er langweilig; die Schüler denken an etwas Anderes, und hiemit ist ihr Aufmerken vollends verloren.

Es ist sehr nöthig, anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studiren, um von ihnen zu lernen, wie sie den Schwierigkeiten ausgewichen sind. Für den Ton des frühern Unterrichts muss man sich besonders an populäre Autoren wenden, z. B. an den

Homer, dessen Art zu erzählen dagegen für Herangewachsene, die sich noch nicht auf eine frühere Stufe zurückzuversetzen wissen, zu breit und zu kindlich ist. Doch lässt sich im Allgemeinen bemerken, dass Schriftsteller, deren Vortrag klassisch ist, nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz stillstehn. Ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobey der nämliche Gedankenfaden lange vestgehalten, und dennoch allmählig bis zu den stärksten Contrasten fortgeführt wird. Schlechte Schriftsteller dagegen häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam aufeinander, und erreichen nichts Anderes, als die natürliche Folge, dass entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen und den Geist leer lassen. Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen will.

§. 77.

Das appercipirende oder aneignende Merken (§. 74) ist zwar nicht das erste; doch zeigt es sich schon bey kleinen Kindern, wenn sie in einem, ihnen sonst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen, einzelne bekannte Worte vernehmen, und laut wiederhohlen; wenn sie, etwas später, im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später beym Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreissen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beyspielen.

Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Appercipiren nun muss während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit seyn. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzutheilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht bloss verstanden seyn; sie wollen interessiren. Dazu gehört ein höherer Grad, und eine grössere Leichtigkeit der Apperception.

!!
Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, dass sie etwas Neues lehren. Was man schon weiss, das malen sie aus *); was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert, und verdichtet; hiemit geordnet und verstärkt. Umgekehrt, wo Fehler appercipirt werden (Druckfehler, Sprachfehler, unrichtige Zeichnungen, falsche Töne, u. d. gl.) da entsteht eine Störung im Ablaufen der Vorstellungsreihen, die sich nun nicht gehörig verweben können. Hieraus lässt sich erkennen, wie der Unterricht wirken, und was er vermeiden muss, um zu interessiren.

Anmerkung. Das appercipirende Merken ist für den Unterricht so wichtig, dass hier noch etwas

*) Als Homer und Sophokles dichteten, da waren ohne Zweifel trojanische und thebanische Geschichten längst bekannt. Die grössten Dichter wählen historische Grundlagen.

darüber soll beygefügt werden. Den höchsten Grad dieses Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten. Dabey ist die Vorstellung des Gegenstandes, welcher beobachtet wird, schon im Bewusstseyn gegenwärtig, auch die Vorstellung der Klasse von Wahrnehmungen, welche von ihm erwartet werden; es kommt nun auf die erfolgenden Wahrnehmungen an; auf ihre Gegensätze, Verbindungen, und Reproduktionen; diese können ungehindert die von ihnen abhängenden Gemüthszustände bewirken; indem das Fremdartige schon entfernt ist und fern gehalten wird. Man gehe von diesem höchsten Grade rückwärts zu niedern Graden des Merkens. Dann ist die Vorstellung des Gegenstandes noch nicht, oder doch nicht vorzugsweise, gegenwärtig, sie muss erst selbst reproducirt oder doch mehr gefördert werden. Es kommt in Frage, ob dies unmittelbar, oder nur mittelbar gelingen könne. Im ersten Falle muss sie an sich stark genug, im zweyten hinreichend mit andern Vorstellungen, die sich unmittelbar erwecken lassen, verbunden seyn; und die Hindernisse der Reproduction müssen sich überwinden lassen.

Ist das appercipirende Merken schon im Gange, so soll es benutzt, und nicht gestört werden. Die Rede muss dahin fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind; die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen; alles muss in einander greifen. Gestört wird das Merken durch

unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; gestört wird es auch durch Apperceptionen, welche das ins Licht stellen was im Schatten bleiben sollte. Dahin gehören Worte, die sich zu oft wiederholen; angewöhnte Redensarten; alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Verglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.

Man muss aber auch das gar zu Einfache vermeiden. Die Apperception desselben ist gleich am Ende; es beschäftigt nicht. Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen lässt, soll man suchen.

Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört; besonders beym Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Übersicht dessen was gelesen oder vorgetragen werden wird.

§. 78.

Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen (§. 36); diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden seyn; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst, und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.

Wie nun Erfahrung und Umgang, so muss auch das Früher-Gelernte durch den spätern Unterricht

ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlage des gesammten Unterrichts voraus, dass immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.

§. 79.

Der gewöhnliche Unterricht, zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler, indem er nur das, was zu lernen ist, im Auge hat, pflegt sich um die nöthige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wann sie schon mangelt, und sein Fortgang dadurch aufgehalten wird. Er wendet sich also an das willkührliche Aufmerken (§. 73), welches nun durch Aufmunterungen oder noch öfter durch Verweise und Strafen soll erreicht werden. Hiemit tritt ein mittelbares Interesse (§. 63) an die Stelle des unmittelbaren; und der Vorsatz des Schülers, aufmerksam zu seyn, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich, und macht oft genug dem Überdruße Platz.

Im günstigsten Falle, wenn der Unterricht gründlich ist, (also der Wissenschaft entspricht), gewinnen die Elementar-Kenntnisse allmählig hinreichende Vestigkeit im Geiste des Schülers, damit in spätern Jahren darauf gebaut werde, d. h. damit aus den Elementar-Kenntnissen sich eine appercipirende Vorstellungsmasse bilde, welche den spätern Studien zu Hülfe komme. Solcher Vorstellungsmassen kann es

mehrere geben; jede für sich aber bildet eine eigne Art von einseitiger Gelehrsamkeit; wobey sich noch fragt, ob hierin wenigstens ein unmittelbares Interesse liege? Denn wofern dies Interesse erst in den Jünglingsjahren erwachen soll, nachdem das Knabenalter zur Einprägung der Vorkenntnisse verwendet war: so ist die Hoffnung nicht gross. Die Aussichten auf künftigen Stand und Erwerb eröffnen sich; die Examina stehn bevor.

§. 80.

Man darf jedoch nicht übersehen, dass die primitive und die appercipirende Aufmerksamkeit (§. 75—78) auch bey der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grade können erlangt werden; alsdann muss die willkührliche, also der Vorsatz des Schülers, in Anspruch genommen werden. Hiebey darf es nicht bloss auf Lohn und Strafe ankommen; sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte; also hängt hier der Unterricht mit Regierung und Zucht zusammen. Bey allem solchen Lernen, welches Anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, kommt es vorzüglich darauf an, dass der Lehrling bald seine Fortschritte selbst wahrnehme. Die einzelnen Schritte müssen sehr bestimmt und zweckmässig angegeben, dabey leicht ausführbar seyn, und einander langsam folgen. Der Unterricht muss hiebey sehr pünktlich, gemessen, ernst und geduldig seyn.

§. 81.

Am meisten wird das willkührliche Aufmerken für Gedächtniss-Sachen verlangt; welchen ohnehin das Interesse, selbst wenn es entgegenkommt, nicht immer ganz zusagt. Denn die frey steigenden Vorstellungen (§. 71, 72,) haben eine eigne Bewegung; welche das Gegebene überschreitend zu Erschleichungen führen kann. Zum Beobachten gehört einige Selbstbeherrschung; eben so zum absichtlichen Memoriren. Hiebey kommt in Frage, welche Stelle man dem Auswendig-Lernen anweisen solle?

Das Auswendig-Lernen ist sehr nothwendig; es kommt bey allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das Erste seyn, ausser wo es von selbst, ohne Anstrengung, von Statten geht. Denn wenn es bey neuen Gegenständen — die der Lehrling noch nicht falsch verbunden haben kann, — Anstrengung kostet, so zeigt dies, dass die einzelnen Vorstellungen von irgend einem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muss alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen; zuweilen selbst einen günstigern Zeitpunct abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen, und für Association zu sorgen ist (§. 67 u. f.), da müssen diese vorangehn. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendig-Lernen leichter gelingen.

Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang

seyn. Drey fremde Wörter sind oft schon viel. Manchen Schülern muss man das Auswendig-Lernen zeigen; sie fangen sonst immer von vorn an, stocken bald, und suchen vergeblich weiter zu kommen. Eine Hauptregel ist, den Anfangspunct zu verändern. (Wäre z. B. der Name Methusalem einzuprägen, so würde man nach einander sprechen: lem — salem, — thusalem, Methusalem.)

Manche muss man ermahnen, dass sie nicht suchen sollen, schnell fertig zu werden. Es kommt hier auf einen psychischen Mechanismus an, welcher Zeit braucht, und welchen der Schüler selbst eben so wenig als der Lehrer, darf übereilen wollen. Erst langsam, dann schneller.

Es ist nicht immer rathsam, alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen lautsprechend, Manche abschreibend, Einige zeichnend. Tactmässiges Zugleich-Sprechen lässt sich auch hier zuweilen anwenden.

Falsche Verbindungen sind sehr zu fürchten; sie kleben an. Strenge erreicht zwar viel; aber wo das Interesse für die Gegenstände ganz fehlt, da wird erst falsch, dann gar nicht gelernt, und die Zeit geht verloren.

Der Grund des Übels liegt vielleicht bey Denen, welchen das Auswendig-Lernen durchgehends misslingt, zum Theil an unbekanntem Eigenheiten der leiblichen Organisation. Aber liegt er auch sehr oft an der falschen Spannung, worin sie sich selbst ver-

setzen, indem sie mit Widerwillen versuchen, was sie kaum für möglich halten. Unvorsichtiges Benehmen in den ersten Kinderjahren führt dazu, wenn gleich Anfangs vom Lernen als von einer Sache der Noth und Plage die Rede war, und etwan ein unbehülfliches Buchstabiren den Anfang machte. So thöricht es ist, für solche Kinder, welche leicht behalten und aufsagen, noch Erleichterungsmittel zu suchen, so nöthig ist Behutsamkeit; weil es auch Andre giebt, die man bey den ersten Versuchen, sie zum Aufsagen, ja nur zum Nachsprechen einer bestimmten Reihe von Worten zu bringen, fürs Lernen verderben kann. Bey solchen frühen Versuchen, ob sie gegebene Reihen leicht behalten und leicht reproduciren, ist durchaus nöthig, sie in gute Laune zu setzen, die Gegenstände dem gemäss zu wählen, und nur so lange fortzufahren, als sie fühlen, dass sie können was man verlangt. Die Beobachtungen, welche sich hier darbieten, müssen das weitere Verfahren bestimmen.

§. 82.

Auch nach sorgfältigem Memoriren fragt sich noch, wie lange das Gelernte werde behalten werden? Hierüber pflegt man sich, ungeachtet der bekanntesten Erfahrungen, immer von neuem zu täuschen. Aber

1) In der That braucht nicht alles Gelernte für immer im Andenken zu bleiben; manches leistet was es soll, indem es den nächsten Übungen vorarbeitet,

und eine weitere Ausbildung möglich macht. So werden kleine Gedichte für eine Zeitlang memorirt, um eine Übung im Declamiren möglich zu machen; manche Capitel aus Römischen Schriftstellern auswendig gelernt, damit das Latein-Schreiben und Sprechen besser in Gang komme. In manchen Fällen genügt es für spätere Jahre, zu wissen, wie literarische Hülfsmittel zu suchen und zu gebrauchen seyen.

2) Soll jedoch das Gelernte sich auf lange Zeit, wo möglich auf immer einprägen: so ist es nur ein zweydeutiges Nothmittel, das Nämliche immer von neuem, so oft es vergessen war, zum Memoriren aufzugeben. Der Überdruß kann grösser werden als der Gewinn. Es giebt nur Ein tüchtiges Mittel, und das ist Übung durch beständige Anwendung, im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessirt, also die frey steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt.

Danach richtet sich zu jeder Zeit die Wahl dessen, was mit sicherem Erfolge memorirt werden kann. Für nahen Gebrauch das Nöthige; denn Überhäufung fördert das baldige Vergessen. Aber sehr Vieles im Unterricht wie in der Erfahrung thut seine Dienste, wenn es den Geist anregt, und ihn zu fernerer Beschäftigung befähigt; auch ohne genau behalten zu werden.

Fünftes Capitel.

Hauptklassen des Interesse.

§. 83.

Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschliessen (§. 36.) Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bey fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungs-Gegenstände entwickelt sich das speculative, beym Nachdenken über grössere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu; welche beyden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.

§. 84.

Man darf zwar nicht erwarten, dass alle diese Klassen des Interesse sich in jedem Individuo gleichmässig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muss man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.

§. 85.

Dass den hier angegebenen sechs Klassen des

Interesse eine Zweytheilung zum Grunde liegt, wurde schon oben (§, 37) durch Angabe der historischen und naturwissenschaftlichen Richtungen bemerkt; und hiemit stimmt die Beobachtung in den Gymnasien zusammen, dass die Schüler sich mehr auf die eine oder auf die andre Seite zu neigen pflegen. Allein man würde sehr fehlen, wenn man deshalb ein historisches und ein naturwissenschaftliches Interesse in Gegensatz stellen, oder gar statt dieser Namen ein philologisches und ein mathematisches setzen wollte, wie freylich nicht selten geschieht. Die Verwirrung, welche hier in den Begriffen obwaltet, darf nicht bleiben; sie würde ganz unrichtige Ansichten des gesammten Unterrichts hervorbringen. Man wird ihr am leichtesten durch Betrachtung der grossen Menge von Einseitigkeiten begegnen, welche selbst innerhalb jener sechs Klassen noch vorkommen; wenigstens kann dadurch das Mannigfaltige, was hier zu unterscheiden ist, noch deutlicher auseinander gesetzt werden. Denn die möglichen Einseitigkeiten treten noch viel weiter auseinander, als durch Angabe jener sechs Klassen konnte gezeigt werden.

§. 86.

Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn Einer bloss Botaniker, oder Mineraloge, oder Zoologe, seyn will; wenn er bloss

Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder von allen nur eine; wenn er (wie manche sogenannte Touristen) als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Sammler von Seltenheiten nur diese oder jene Liebhaberey verfolgt; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit, Kunde verlangt, u. s. w.

Das speculative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch, oder nur mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer, — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten Eines Systems, — oder nur physikalisch, — vielleicht nur mit Verfolgung Einer Hypothese — oder nur pragmatisch historisch seyn will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschliessend auf Malerey, Bildhauerey; bald ausschliessend auf Poesie, vielleicht nur auf Iyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben, u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standes-Genossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag; für alle andere Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn Einer nur seiner politischen Parthey hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vortheilen abmisst.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Secten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im spätern Leben der Beruf herbey; aber der Beruf soll den Menschen nicht isoliren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich gelten machte.

! III
provinci?

§. 87.

Noch genauere Zergliederung der Einseitigkeiten wäre zwar möglich, aber es bedarf derselben nicht, um zu finden, welchen Platz die erwähnten Gymnasialstudien unter den Lehrgegenständen einnehmen, die zur Belebung des Interesse dienen sollen. Die Sprachen zuvörderst sind erfahrungsmässig vorhanden; weshalb aber wählt man unter so vielen Sprachen vorzugsweise die römische und griechische? Offenbar wegen der von ihnen dargebotenen Literatur und Geschichte. Die Literatur mit ihren Dichtern und Rednern gehört dem ästhetischen Interesse; die Geschichte weckt Theilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch beydes wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse. Man findet keinen bessern Vereinigungspunct für so viele verschiedene Anregungen. Selbst das speculative Interesse geht nicht leer aus, wenn Nachforschungen über den grammatischen Bau dieser Sprachen hinzukommen. Aber die Ge-

ausfallen, bei Collation.
Zusammenhang
Ergebnisse
zu bestimmten
Wahrheit.
Längere
zu zeigen
die meisten
zu zeigen
für die
für die
für die

Es ist nicht, dass...
und...
obwohl...
in dem...
(1. ob. 536)

schichte bleibt nicht bey den Alten stehn; auch die Literatur - Kenntnisse erweitern sich, um noch vollständiger zur Belebung jener Interessen zu wirken. Geschichte, wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt von einer andern Seite dem speculativen Interesse zu Hülfe. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang, nur muss sie, um sicherer Eingang und eine bleibende Wirkung zu gewinnen, sich mit den Naturwissenschaften verbinden, welche zugleich dem empirischen und dem speculativen Interesse angehören.

Wenn nun diese Studien gehörig zusammenwirken, so leisten sie, in Gemeinschaft mit dem Religions - Unterricht, sehr Vieles, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind. Wollte man aber Philologie und Mathematik aus einanderfallen lassen, die Verbindungsglieder wegnehmen, und einen Jeden nach seiner Vorliebe die eine oder die andre wählen lassen, so würden ein paar nackte Einseitigkeiten herauskommen, die durch das Vorhergehende hinreichend bezeichnet sind.

§. 88.

Es wird jetzt anerkannt, dass auch die höhern Bürgerschulen gerade die nämliche vielseitige Bildung zu veranstalten, das heisst, gerade die nämlichen Hauptklassen des Interesse zu berücksichtigen haben, wie die Gymnasien. Der Unterschied liegt

5*

*Die ungenutzte Taktik in ihrem Zusammenhang, die, im Sinne
Lombardi's zu entwickeln, in d. Zusammenhang erst zu
übernehmen ist. Objekt mit dem "1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000.*

nur darin, dass die später nöthige Berufs-Übung den Schülern der Gymnasien weniger nahe bevorsteht; daher auf den Bürgerschulen neuere Literatur und Geschichte einiges Übergewicht bekommt, und den weiter strebenden Köpfen die Hilfsmittel einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht vollständig können dargeboten werden. Ähnliches gilt von allen denjenigen niedern Schulen, welche die Erziehung zu besorgen haben. (Anders verhält es sich bey Gewerbschulen, polytechnischen Schulen, kurz bey denen, welche die Erziehung als schon geschehen, so weit sie nach den Umständen geschehen konnte, voraussetzen.)

Hat demnach eine höhere Bürgerschule einen richtigen Lehrplan: so kann man darin eben so gut, als in dem Lehrplan eines Gymnasiums, nachweisen, dass man dadurch wenigstens eine so grosse Einseitigkeit zu verhüten sucht, wie sich ergeben würde, wenn eine von jenen sechs Hauptklassen des Interesses zurückgesetzt wäre.

§. 89.

Kein Unterricht aber ist im Stande, diejenigen besondern Einseitigkeiten zu verhüten, welche noch innerhalb jeder Hauptklasse entstehen können (§. 86). Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen: so bleibt es grossentheils dem

*Können. Auf diesem Grunde ist die
Bewertung der Leistungen nicht
nur in grossen Mafsen, sondern*

Individuum und der Gelegenheit überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine grössere Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu sorgen. Den Talenten, vollends dem Genie, kann man wohl die nöthige Umsicht durch den Unterricht schaffen, der ihnen zeigt, was anderwärts von andern Talenten und anderem Genie geleistet wird: aber ihre Eigenthümlichkeit müssen sie behalten und selbst verantworten.

Auch sind nicht alle jene partiellen Einseitigkeiten gleich nachtheilig, denn nicht alle machen sich in gleichem Maasse ausschliessend geltend. Zwar jene alle können hochmüthig werden; aber nicht alle sind dazu in gleichem Maasse geneigt.

§. 90.

Unter günstigen Umständen der Zeit und Gelegenheit, wie Gymnasien und höhere Bürgerschulen besitzen, beschränkt man sich bekanntlich nicht auf die ersten Anregungen; und es kommt in Frage, in welcher Folge die angeregten Interessen fortzubilden seyen? Am Lehr-Stoff ist kein Mangel; man hat zu wählen, und zu ordnen; hiebey dient im Allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesse gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzten; und Sorge für die Möglichkeit des unwillkührlichen Aufmerkens. Dabey darf man sich aber die Erfordernisse und die Schwierigkeiten nicht verhehlen.

§. 91.

Das empirische Material (in Sprachen, Geschichte, Geographie, u. s. w.) erfordert bestimmte Complexionen und Reihen von Vorstellungen sammt deren Verwebung. Schon die Wörter bestehen aus Stämmen und dem was zur Biegung und Ableitung gehört; dies wieder aus den einzelnen Sprachlauten. Die Geschichte hat ihre Zeitreihen, die Geographie ihre räumliche Verwebung. Die psychologischen Reproductions-gesetze bestimmen das Einprägen und Behalten.

Den fremden Sprachen dient die Muttersprache zur Vermittelung des Verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden Lauten und Wortfügungen: überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren Knaben der Gedanke geläufig wird, dass in weiter Ferne des Orts und der Zeit, Menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben; Menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern sollte. Höchst gewöhnlich, und zugleich sehr schädlich, ist auch die Täuschung der Lehrer, dass ihr Ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von dem Knaben verstanden werde, dessen Kindersprache sich nur langsam erweitert. Diese Hemmungen sind zu überwinden. — Die Geographie hilft in Ansehung der örtlichen Entfernungen; aber dem Bewohner des flachen Landes fehlt die anschauliche Vorstellung der Gebirge; dem, der in Thälern aufwächst, die Anschauung der Ebene; den Meisten die

Vorstellung des Meeres. Dass die Erde eine Kugel sey, sich um ihre Axe drehe, die Sonne umkreise, klingt den Kindern lange wie ein Märchen; und es giebt gebildete Jünglinge, die an den Lehren vom Planetensystem zweifeln, weil sie nicht begreifen, wie man dergleichen wissen könne. Diese Hindernisse muss man heben, und nicht unnöthig anhäufen. — Für Geschichte könnten alte Ruinen eine Anknüpfung darbieten, wäre diese nicht viel zu dürftig und zu sehr in der Nähe, wo die frühere Jugend schon in jüdisches, griechisches, römisches Alterthum soll versetzt werden. Hier helfen nur Erzählungen, die ein sehr lebhaftes Interesse erwecken; solche schaffen Stützpunkte für den Gedanken einer längst verschwundenen Vorzeit; aber es fehlt noch an der Schätzung chronologischer Distanzen bis zu unserer Zeit. Diese lässt sich nur sehr allmählig durch Einschaltungen erreichen.

§. 92.

Zur Übung im Denken, und hiemit zur Anregung des speculativen Interesse, bietet sich Alles dar, was in der Natur, in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre, einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuthen lässt. Überall jedoch, — selbst schon beym Gebräuchlichsten, dem gemeinen Rechnen und der Grammatik, — begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urtheile, Schlüsse. Er klebt

am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen; das Abstracte steht ihm fern; selbst die geometrischen Figuren, fürs Auge hingezeichnet, sind ihm einzelne Dinge; nur mit Mühe erkennt er ihre allgemeine Bedeutung. Das Allgemeine soll die Besonderheiten aus seinen Gedanken verdrängen; aber umgekehrt drängt sich das Bekannte in den gewohnten Vorstellungsreihen hervor; und vom Allgemeinen bleiben ihm fast nur die Worte, womit man es bezeichnet. Soll er einen Schluss machen, so verliert er eine Prämisse über der andern; man muss vielmals von vorn anfangen, die Beyspiele den Begriffen unterlegen, die Begriffe scheiden und verbinden, die Sätze allmählig einander nähern. Sind die Mittelbegriffe in den Prämissen glücklich verschmolzen, so ist doch die Verbindung Anfangs lose; die nämlichen Sätze werden oft vergessen; und man darf sie nicht zu oft wiederholen, wenn man nicht das Interesse vertreiben will anstatt es zu erregen.

Es ist rathsam, Vieles von dem, was schon durch Schlüsse eingesehen war, für eine Zeitlang dem Vergessen Preis zu geben, da man dies nicht hindern kann; und dagegen späterhin auf andern Wegen zu den Hauptsachen zurückzukehren. Die ersten Vorübungen erreichen ihren Zweck, wenn sie das Allgemeine im Einzelnen erblicken lassen, noch ehe die Begriffe zu Gegenständen von Lehrsätzen werden, und ehe man die Sätze zu Schlussreihen verbindet. Zwischen dem ersten Zeigen der Allge-

meinheiten, und dem systematischen Lehren ihres Zusammenhangs, darf das Associiren (§. 69) nicht fehlen.

§. 93.

Die ästhetische Contemplation kann man zwar durch mancherley andere Interessen, auch durch aufgeregte Affecten, veranlassen; sie selbst aber erfolgt nicht anders, als bey so ruhiger Lage des Gemüths, dass es das simultane Schöne genau zusammenfassen, und dem successiven in entsprechender Bewegung nachkommen kann. Fassliche Gegenstände müssen dargeboten seyn; zur Betrachtung darf nicht getrieben werden; wohl aber können unangemessene Äusserungen — vollends Beschädigungen solcher Gegenstände, die ästhetischen Werth haben, und denen Respect gebührt, zurückgewiesen werden. Oft ist Nachahmung, — wenn auch Anfangs sehr roh, — Nachzeichnen, Nachsingen, lautes Nachlesen — späterhin Übersetzen, ein Zeichen der Aufmerksamkeit; dies Nachahmen mag begünstigt, nur nicht gelobt werden. Die rechte Wärme, welche bey ästhetischer Bildung von selbst sich erhebt, wird sehr leicht durch Erhitzung verdorben. Überhäufung schadet; Kunstwerke, die einer höhern Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehen, Kunst-Urtheile und Kritiken soll man den Schülern nicht aufdringen.

§. 94.

Die Interessen der Theilnahme hängen noch mehr

vom Umgange und dem häuslichen Leben ab, als die vorigen von der Erfahrung. Wenn Kinder oft den Platz wechseln, dann kann ihre Anhänglichkeit nirgends wurzeln; schon der Wechsel der Lehrer und der Schulen ist schädlich; die Schüler machen Vergleichen nach ihrer Weise; eine Auctorität, die nicht dauert, gilt wenig; das Streben nach Ungebundenheit wirkt dagegen. Der Unterricht kann solche Übel nicht heben; um desto weniger, da er selbst oft die Form wechseln muss, was eine scheinbare Verschiedenheit der Lehrer mit sich bringt. Allein desto nöthiger ist es, dass der Unterricht in der Geschichte diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt. Aus diesem, für die ganze Erziehung wichtigen Grunde, hat man sehr Ursache, die Geschichte nicht wie ein chronologisches Skelet erscheinen zu lassen. Besonders ist dies beim frühern historischen Unterricht zu beachten, von welchem es grossentheils abhängt, was für Eindruck auch späterhin die gesammte Geschichte machen wird.

Vom Religions - Unterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit des Menschen muss fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, dass er die Gemüther nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht muss mit ihm zusammenwirken; sonst stehn die Religionslehren allein, und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.

Sechstes Capitel.

Verschiedene Gesichtspuncte in Ansehung der
Gegenstände des Unterrichts.

§. 95.

Aus verschiedenen Gesichtspuncten entspringen streitende Meinungen, nicht bloss in Ansehung der Behandlung, sondern auch der Wahl dessen, was zu lehren und zu lernen sey. Wechselt nun das Übergewicht, welches bald die eine bald die andre Meinung erlangt, so fehlt nicht bloss die Einhelligkeit der Absichten, nach welchen Unterricht begehrt und ertheilt wird, sondern die Schüler leiden auch unmittelbar durch den Mangel an Consequenz, wo nicht nach gleichem Plane angefangen und fortgeföhren wird.

§. 96.

Gesetzt, einem Lehrer werde aufgetragen, den Unterricht in einer bestimmten Wissenschaft zu besorgen: so macht er oft genug seinen Lehrplan ohne pädagogische Überlegung. Die Wissenschaft, meint er, gebe ihm einen Plan an die Hand, wie sie gemäss ihrem Inhalte, wobey eins das andre voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. Ist eine Sprache zu lehren, so verlangt er, die Schüler sollen fertig decliniren und conjugiren können, damit er einen Schriftsteller mit ihnen lesen könne; sie sollen den gewöhnlichen prosaischen Ausdruck verstehn; bevor

er ihnen die gewählten Wendungen eines Dichters erkläre, u. s. w. Ist Mathematik zu lehren, so sollen die Schüler vollkommene Fertigkeit im gemeinen Rechnen mitbringen; auf einer höhern Stufe sollen sie völlig geübt seyn, mit Logarithmen zu rechnen, bevor solche Formeln vorkommen, zu deren Anwendung die Logarithmen nöthig sind; u. s. w. Ist Geschichte zu lehren, so soll ein chronologisches Fachwerk, welches die Thatsachen aufnehmen wird, vorher verstehn; zur alten Geschichte wird alte Geographie vorausgesetzt, u. s. w. Dieser Gesichtspunct, da man die Stufenfolge des Unterrichts von den Lehrgegenständen selbst hernimmt, als ob die Forderung, gerade dies zu lehren, unbedingt veststände, — macht sich im Grossen gelten, wo eine Anstalt neue Schüler aufnimmt; die Kinder sollen fertig lesen, schreiben, rechnen, ehe sie das Gymnasium zulässt; bey Versetzungen in höhere Klassen soll das nächst vorhergehende Klassenziel erreicht seyn. Der gute Schüler ist nun derjenige, welcher zu diesen Anordnungen passt, und sich willig darin fügt. Dass hiebey die Bedingungen des Aufmerkens, die allmählichen Fortschreitungen des Interesse wenig berücksichtigt werden, ist die natürliche Folge.

§. 97.

Es entsteht aber noch eine andre Folge; und mit ihr ein anderer Gesichtspunct. Die Jugend wird bedauert, dass sie soviel Plage erleide. Allerley Zwei-

fel erwachen, ob man die Wissenschaften, welche die Plage verursachen, habe lehren sollen? Der künftige Nutzen kommt in Frage. Beyspiele in Menge treten hervor, dass die Erwachsenen vernachlässigen und vergessen, — auch ohne merklichen Nachtheil vergessen, was sie mühsam erlernt hatten. Nun streiten zwar Beyspiele mit Beyspielen; aber das führt zu keiner Entscheidung. Es lässt sich nicht leugnen, dass sehr viele Menschen, selbst in den gebildeten Ständen, weiter nichts wollen, als Sorgenfreyheit durch Erwerb, und ein geselliges Leben; und dass sie hiernach den Werth ihrer Kenntnisse beurtheilen. Das wird nicht besser durch einen Unterricht, der wenig Interesse weckt, und von den Erinnerungen an die frühere Jugendzeit die Schattenseite ausmacht.

§. 98.

Im Allgemeinen antwortet man mit Recht: die Jugend musste beschäftigt werden, denn sie durfte nicht zügellos heranwachsen. Ernst und Strenge musste in der Beschäftigung liegen, denn die Regierung (§. 45 — 55) durfte nicht schlaff seyn. Aber nun wirft sich der Zweifel vollends auf die Wahl der Lehrgegenstände. Konnte man denn nicht nützlichere Dinge zur Beschäftigung darbieten? — Wird dagegen z. B. von den alten Sprachen gerühmt, dass sie vorzüglich taugen, um der Jugend mancherley zu thun aufzugeben, so fällt der Vorwurf auf die

Lehrart in andern Wissenschaften, die man nur nicht zu behandeln wisse, um durch sie eben so viel Thätigkeit der Lehrlinge hervorzurufen. Namentlich wird von den neuern Sprachen behauptet, sie seyen eben auch Sprachstudien, wobey Lesen, Sprechen, Schreiben, Übersetzen, grammatisches Denken vorkomme. Hier möge nur nicht erwiedert werden, die Gymnasien müssten das Griechische und Lateinische beybehalten, weil sie künftige Beamte zu bilden hätten, denen die alten Sprachen eben so nützlich, ja nöthig seyen, wie andern Ständen die neuern. Denn wenn einmal die classischen Studien in den Rang des Nützlichen und Nöthigen herabgesetzt sind, so steht die Thüre Denen offen, welche endlich noch fragen, wozu denn der Landprediger das Hebräische, der praktische Jurist und Arzt das Griechische brauche?

§. 99.

Streitigkeiten dieser Art sind oft so geführt worden, als ob die sogenannten *humaniora* den Realien entgegenständen, und diese nicht neben sich leiden könnten; während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen Bildung gehören als jene. Die Sache ist durch einige ältere Pädagogen verschlimmert worden, die sich herabliessen, das Lernen, was nun einmal geschehen sollte, zu versüßen durch allerley Unterhaltendes und Spielendes, anstatt auf bleibendes und wachsendes Interesse zu dringen.

W. H.!

Zur Zeit der
Streitigkeiten
zwischen
humaniora
u. Realien

Betrachtet man so den Zweck als ein nothwendiges Übel, und das Versüssen als das Mittel, um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung; und bey schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag.

Hiebey darf aber nicht unbemerkt bleiben, dass auch dem Versüssen noch Gelegenheiten übrig bleiben, wo es an der rechten Stelle ist; eben so gewiss als Palliativmittel in der Hand des Arztes bleiben, wie sehr er auch vom Vorzug der Radicalcuren überzeugt seyn mag. So schädlich und tadelhaft ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt: so nöthig ist es oft, in Fällen wo Etwas nicht schwer ist aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste misrathen macht. Dies gilt am meisten vom Unterricht jüngerer Kinder, und von den ersten Anfängen, z. B. des Griechisch-Lesens, oder der Buchstabenrechnung, u. d. gl.

§. 100.

Giebt es in Ansehung jener Streitigkeiten irgend einen wesentlichen Streitpunct, so entspringt er aus der absoluten Voraussetzung, diese oder jene Wissenschaft solle gelehrt werden, (§. 96). Eine solche

Voraussetzung darf der erziehende Unterricht nicht von dem Zwecke trennen: dass die geistige Thätigkeit des Zöglings soll gewonnen werden. Dies bestimmt seinen Gesichtspunct; aber eben so wenig das bloße Wissen als der Nutzen. Erfahrung und Umgang sind die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpft; darnach richtet sich, was in diesen Vorstellungen stark und schwach ist, und was der Unterricht leichter oder schwerer, früher oder später leisten kann. Gute Kinderschriften wenden sich schon während des Lesen-Lernens an diese Quellen, und erweitern allmählig den Gedankenkreis. Nun erst kann vom Unterricht in dieser oder jener Wissenschaft die Rede seyn.

§. 101.

Die Realien — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, — haben einen unstreitigen Vorzug; den der leichtesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens theilweise die frey steigenden Vorstellungen der Zöglinge (§. 71) entgegen kommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landcharten, thun, bey gehörigem Gebrauche, das Ihrige. Für die Geschichte nutzt man die Neigung der Jugend, sich erzählen zu lassen. Dass man die Erzählungen zum Theil aus alten Büchern schöpft, die in fremden Sprachen geschrieben sind, — dass diese Sprachen einst wirklich gesprochen wurden, ist ein Umstand, der oft im Vorbeygehn muss erwähnt werden, bevor diese

Sprachen selbst kommen, ja selbst nachdem der Anfang damit schon gemacht ist.

Demonstrationen vom Nutzen der Realien sind unnütz. Die Jugend handelt nicht um entfernterer Zwecke willen; sie regt sich, wenn sie fühlt dass sie etwas kann; und das Gefühl des Könnens muss man ihr schaffen.

§. 102.

Die Geometrie hat andre Vortheile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat, ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Linials, des Cirkels, des Winkelmessers, gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nicht parallelen Reihen, — kann man beliebig dem Auge darbiehen, und mit andern anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Übungen daraus entnehmen; und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, dass sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. Das begreifen freylich Diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. Das Ge-

gentheil wird den praktischen Erzieher die Erfahrung lehren, wenn er sie gehörig beachtet; denn gerade hierin zeigen sich die Individuen höchst verschieden. Auf geometrische Constructionen kommen sie selten von selbst; öfter findet man Geschick zum Zeichnen, also zum Nachahmen des Gesehenen.

Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraction arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht; und darf nicht für überflüssig gehalten werden; auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist.

§. 103.

Des Vortheils der leichten Anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beyden klassischen alten Sprachen; wogegen die lateinische den Vorzug besitzt, dass sie, auch schon nach mässigen Fortschritten, den nöthigsten unter den neuern fremden Sprachen den Boden bereitet. Dies spricht gegen den, früher häufigen, Anfang mit dem Französischen. Dass man umgekehrt das Latein ans Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallicismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind; andrer Gründe nicht zu gedenken.

Schon die lange Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, macht rathsam, dieselbe früh zu beginnen. Aus dem Fremdartigen des Lateins für Deutsche darf man nicht schliessen, dass es spät anzufangen, sondern dass es in der frühern Knabenzeit nur langsam fortzusetzen sey. Der Klang fremder

Sprachen muss früh gehört werden, damit das Befremdende sich vermindere. Einzelne lateinische Wörter fasst schon der kleine Knabe leicht; zu ganz kurzen Sätzen, die aus zwey bis drey Wörtern bestehn, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine Weile wieder vergessen werden. Was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren. Die Schwierigkeit liegt in der Menge des Fremdartigen, was sich bey längern Sätzen anhäuft; sie liegt ferner in den mancherley Anknüpfungen abhängiger Sätze, in den Einschaltungen, in der Wortstellung, im Periodenbau. Hiebey ist nicht zu übersehen, wie lange es dauert, bis die Kinder selbst im Deutschen sich der abhängigen Rede zu bedienen wissen; ihr Sprechen ist lange nur ein blosses Aneinander-Reihen der einfachsten Sätze. Mit den Versuchen, sie im Lateinischen darin schneller zu fördern, als es im Deutschen geschehen kann, wird Zeit verloren, und die Lust auf eine harte Probe gesetzt.

§. 104.

Aus dem Gesagten erhellet nun zwar, dass der erziehende Unterricht sich zur Erweckung geistiger Thätigkeit einiger Lehrgegenstände leichter und sicherer, anderer mit mehr Mühe, die unter Umständen vergeblich seyn kann, — bedienen wird. Denn die Realien liegen dem Zöglinge näher; das Mathematische bedarf einiger Veranstaltung, um es anschaulich

*F. J. ...
W. ...
...
...
...*

zu machen; die fremden Sprachen können nur langsam in rechten Gang gebracht werden. Allein dieser Unterschied ist nicht so gross, und für den ganzen Verlauf des Unterrichts nicht so durchgreifend, dass man gegen die fremden Sprachen, falls die Zeit dafür hinreicht, eine ernstliche pädagogische Bedenklichkeit gelten machen könnte. Ihre Früchte reifen später. Was insbesondere gegen den Schulgebrauch der alten Sprachen ehemals mit Grunde zu sagen war, das wird mehr und mehr beseitigt, seitdem theils durch gesteigerte Forderungen die schwächeren Köpfe, theils durch verbesserte Bürgerschulen diejenigen, welche entschieden sind nicht zu studiren, von den Gymnasien abgezogen werden.

Handwritten notes:
Darf man
in der
gelten,
wenn die
Voraussetzungen
v. S. 84 v. S. 85

Siebentes Capitel.

Gang des Unterrichts.

§. 105.

Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler, und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse des Schülers, so entstehen üble Folgen, welche sich im Kreise drehen. Der Schüler sucht sich der Arbeit zu entziehen; er schweigt, oder giebt falsche Antworten; der Lehrer dringt auf die rechte; der Unterricht stockt; der Widerwille des Schülers steigt; — um Widerwillen und Faulheit zu besiegen, versagt der Lehrer vollends die

Hülfe, die er geben konnte; er zwingt, wie er kann, den Schüler, sich zu besinnen, selbst zu arbeiten, sich vorzubereiten, auswendig zu lernen, das Schlechtgelernte dennoch in schriftlichen Aufsätzen anzuwenden, u. s. w. Der eigentliche Vortrag hört auf, oder verliert wenigstens den Zusammenhang; nun fehlt das rechte Beyspiel, was der Lehrer hätte geben sollen; das Beyspiel des in den Gegenstand vertieften Lesens, Denkens, Schreibens. Und doch ist dies Beyspiel, den Gegenstand aufzufassen, darzustellen, mit verwandten Gegenständen zu verbinden, gerade das Wirksamste eines guten Unterrichts. Der Lehrer soll es geben, der Schüler soll es, so gut er kann, nachahmen, der Lehrer soll ihm darin thätig zu Hülfe kommen.

§. 106.

Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im Allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobey der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hiebey ist Manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis,

Handwritten notes:
Gang des Unterrichts ist synthetisch oder analytisch
synthetisch
analytisch

welche die Erfahrung nachahmt; eine andre, wobey absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird. Hierin entstehn wiederum manche Unterschiede in Folge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten.

§. 107.

Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen: bloss darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heissen, wobey die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandtheilen deutlich hervortritt.

Die bloss darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; dennoch ist sie so wirksam, dass sie eine eigne Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von Seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dass sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dass hier vor allem das Beyspiel des Lehrers vorangehn muss. Zwar ist Überfluss an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. *Viva vox docet.* Im Knabenalter ist nicht einmal im Allgemeinen auf soviel Übung und Be-

*1. synthet. U. d. d.
2. bloss darstellend
3. Erfahrung
4. synthet.*

*6. d. d. d.
d. d. d.
viva vox
docet*

harrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nöthig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen zu schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte, und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freye Vortrag des Lehrers; aber frey muss er seyn, um ungestört zu wirken.

§. 108.

Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischtem Lauten die gar nicht Sprachlaute sind, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen, u. s. w. zu hüten.

Ferner eine solche Wahl der Worte, welche nicht bloss den Gegenständen, sondern auch den Schülern verständlich sind; und ein solcher Ausdruck, welcher zur Bildungsstufe der Schüler passt.

Endlich genaues Memoriren: Anfangs beynahe wörtlich; wenigstens muss die Vorbereitung so geschehen als ob man eben jetzt sprechend den Schülern gegenüber stünde; späterhin der Sachen und Wendungen des Vortrags, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nöthig sey. Einiges Nähere tiefer unten.

§. 109.

Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler

Mittelstufe
ad. Hoffmann
Wörterbuch
geübter
Schüler

B/B. Gymnast. Institut
Wörterbuch

ad. v. d. ...
minutle
Typograph
Lehrer
in ...
bb. ...
Wörter

ad. ...
Memor.

Wörterbuch
ad. ...
...

in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muss der Schüler Vieles wirklich gehört und gesehen haben; welches daran erinnert, dass der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen musste erweitert werden. Ferner passt diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, dass sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen. Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, dass die Schüler nicht bloss die Hauptsachen, sondern grossentheils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — dass sie genauer behalten haben als man verlangte. Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disciplin ankommt.

*Bsp. Sphärische
Lichtstrahlen
für die
Linsen
Gauguin*

*U. F. F. F.
Aufsicht
L. F. F.*

2. U. U. U. U.

§. 110.

Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte: kommt die Analyse zu Hülfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmässigen Unterricht erteilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählig fortzugehen; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massen-

*U. U. U. U.
Mitglied
für
J. J. J. J.
U. U. U. U.*

Gesetzen des Unterrichts mit dem Capitel von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandes-Übungen. Diese Verstandes-Übungen sind nichts anderes als der erste analytische Unterricht. Er sagt: „Sobald man es dem Alter, der „Gesundheit und den Kräften der Kinder angemessen findet, einen eigentlichen, an eine bestimmte „Zeit gebundenen Unterricht mit ihnen anzustellen, „so sollte die erste Lection, welche, wenn gleich „in sehr verschiedenen Modificationen, bis ins neunte, „zehnte Jahr, und auch wohl noch weiter „fortgesetzt werden könnte, die in der Überschrift „des Capitels bezeichnete seyn. Sie lässt sich gerade „mit keinem kurzen Namen andeuten; daher mag es „wohl kommen, dass man sie in den meisten „Lections-Verzeichnissen der Schulen, wie „des Privat-Unterrichts, vergebens sucht. „Dass man endlich selbst in den Volksschulen darauf aufmerksam geworden ist, gehört zu den unsterblichen Verdiensten, welche sich der verehrungswürdige Domherr von Rochow erworben hat.“

Pestalozzi, in seinem Buche der Mutter, war auf dem nämlichen Wege; nur beschränkte er sich unzweckmässig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Art der Übungen ist bey ihm zum Theil noch bestimmter angegeben als bey Niemeyern.

93. Pestalozzi
der hier nur
folgt von
1. Schulern
Gegenstand
bepflichten

verderben, wie man sie vielmehr hüten und schonen müsse. Menge, Anzahl, Grösse, Gestalt, Gewicht der Dinge, sind ebenfalls hier schon zu berühren und zu vergleichen.

Dies reicht noch nicht hin, um die Vorstellungen zur Deutlichkeit zu erheben, und künftigem abstracten Denken vorzuarbeiten. Durchs Aufsuchen der Merkmale müssen die Prädicate erst von den Gegenständen hergenommen, alsdann rückwärts die Prädicate aufgestellt, und die Gegenstände so zusammengefasst werden, wie sie sich jenen unterordnen lassen. (Schon Pestalozzi hat diese Unterscheidung, welche für die Vorbereitung zur Abstraction wesentlich ist.) Hiebey wird Vergleichen, Unterscheiden, zuweilen genaueres Beobachten sich von selbst einstellen; Erschleichungen, welche das Phantasiren herbeyführte, werden Berichtigung erhalten, indem man auf die Erfahrung, als die Erkenntnissquelle, zurückgeht.

§. 115.

Das Wichtigste von dem, was noch zu thun übrig ist, besteht nun im Überschaun einer längern Zeitreihe, wohinein die Dinge sammt ihrem künstlichen und natürlichen Ursprunge gehören. So gewinnt man insbesondere diejenigen Vorkenntnisse, welche theils in das Leichteste der Technologie einschlagen, theils den Verkehr unter den Menschen betreffen; woraus späterhin Anknüpfungspuncte für

cc! anführen
Das Man
worle
cc! Warten an
zum Z...
w...
Sub...
Ar...
Inf...
J...

aufs Andre überspringt." Solche oder ähnliche Verwöhnung kann auf Schulen aus andern Lehrstunden entstehn, wo der Lehrstoff sehr reichlich dargeboten, und den Schülern die Mühe gespart wird, ihn selbst durch ihre eignen Reminiscenzen herbeyzuschaffen. Deshalb möge man immerhin die ersten Versuche auf wenige Stunden oder Wochen verlegen, die sich in die deutschen Lectionen einschalten lassen.

Im Privat-Unterricht durch Hauslehrer fällt eine solche Bedenklichkeit weg; und der Gedankenvorath, welchen die Schüler besitzen, lässt sich sattem beobachten, um danach den Plan des ersten analytischen Unterrichts einzurichten.

§. 117.

Späterhin kehrt der analytische Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und Correctur schriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer schon vorgetragen, und wozu er die Hülfsmittel schon gegeben hatte, das erwartet er beym Wiederhohlen und in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden; das Gefundene wird nöthigenfalls zergliedert und berichtigt.

Leicht aber entsteht beym Wiederhohlen eine unpädagogische Verwechslung, welche die oben bemerkten Übel (§. 105) herheyführt; die Verwechslung des Repetirens mit dem Examiniren. An sich betrachtet ist Eins vom Andern völlig verschieden. Wäre der Lehrer einer vollkommenen Aufmerksam-

Handwritten notes:
vgl. H. p. 105
s. H. p. 105
zu H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105

Handwritten notes:
Anmerk. d. H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105

Handwritten note:
d. Repetition

Handwritten notes:
d. H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105
H. p. 105

keit und zugleich des Verstehens sicher, so würde er, des bessern Behaltens wegen, das schon Vorge- tragene nochmals vortragen, ohne Zuthun des Schü- lers. Dann läge darin nichts vom analytischen Un- terricht; auch nichts dem Examiniren Ähnliches. In den meisten Fällen aber wird von den Zöglingen verlangt, dass sie, soviel sie behalten haben, repro- duciren sollen; dies nimmt leicht den Schein an, als wäre ihnen zugemuthet, sie hätten Alles behalten sollen, — was genau genommen, nicht einmal beym Examen gefodert wird. Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, un- tersuchen; das Repetiren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern. Auf's Exa- men mag immerhin Lob oder Tadel folgen; dem Repetiren ist beydes fremdartig.

*Ab. v. Dreyer
Nebenbrot
wird ja
nicht
tief genug
erlernt
befallen
für*

Da das Repetiren und das, ihm ähnliche, Ein- üben den grössern Theil der Lehrzeit einnimmt, so verdient es eine nähere Beleuchtung.

*28. Lob u. Tadel
Hand des Examinators
fremd, nicht
dem Examen*

Ab. Psycholog. Anwendung beispielhaft
§. 418.

Werden mehrere Vorstellungen wiederholt ge- geben, so gewinnen sie nicht bloss an Stärke, son- dern die Hemmung unter ihnen, falls sie entgegen- gesetzter Art sind, hindert bey der Reproduction ihre Verbindung weniger, als bey der ersten Auf- fassung. Die Verbindung wächst nicht bloss, sie wird auch gleichmässiger, d. h. die schwächern Vor- stellungen halten sich besser neben den stärkeren.

*da. Psycholog
Nebenbrot
zusammen
Lernen
Folgen der
Repetition*

Schüler unaufgelegt, so muss man für dasmal langsam gehn; mangelt das Interesse, so kann man sie nicht in den rechten Gang bringen. Ist der Lehrer ungeschickt im Wiederhohlen, so spürt man nach einiger Zeit selbst an den fragmentarischen Antworten der Schüler, dass sie keinen rechten Gedankenfluss gewonnen haben.

§. 119.

Wir haben einen zweckmässigen Vortrag, der als Beyspiel dienen könne (§. 105) vorausgesetzt. Die Zweckmässigkeit liegt vielleicht schon in den Worten; dann soll die Wiederholung sich nahe (nur nicht pedantisch in Kleinigkeiten) an den Worten halten. Aber sehr häufig liegt das Wesentlich-Zweckmässige in der Gedankenfolge; dann wechselt man mit den Worten, und lässt sich Anfangs gefallen, dass die Schüler in ihrer, wenn auch minder passenden Sprache wiederhohlend die Probe des Verstehens ablegen. Dann aber muss noch immer auf den Zug der Gedanken geachtet werden, welchen die Wiederholung möglichst zusammenhängend erneuern soll.

*OB: nicht d.
Zweckmässigkeit
An d. Schüler
so falls
auf am Tage
di. Dichtung
18: nicht im
Zuf., so wenig
müssen die
Wörter!*

§. 120.

Anders verhält es sich, wenn ganze Parthien eines wohl gelungenen Unterrichts späterhin wiederhohlt werden. War früher das Einzelne, der Klarheit wegen, weit auseinander gerückt worden, (§. 68), war gleichfalls schon für Associationen mancherley

*11. Ziffern Thesen der Dichtung:
ad: man gewinne Parthien nicht
19: nicht
20/3: Ziffern*

Art gesorgt (durchs Gespräch, oder gelegentliche Erwähnungen in andern Lehrstunden, oder auch durch die Erfahrung selbst, nach §. 110): so dient jetzt die Wiederholung zuvörderst, um das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehn, dann zur systematischen Anordnung, und häufig zugleich um vollständiger zu lehren, und das Schwerere zum Leichtern zu fügen. Hier verändert sich der Vortrag selbst, der jetzt einer höhern Stufe genügen will. Meistens wird es auch auf dieser höhern Stufe noch solcher Wiederholungen bedürfen, welche gleich nach dem Vortrage (oder etwa in der nächsten Lehrstunde) folgen.

*132: 3. Aufl.
verf. Bin.
vmt.
14. die 1. Aufl.
von 3.
Aufgaben
zu fügen.*

§. 121.

Für diese Stufe, welche die frühere Stellung des Lehrstoffs zusammendrängend und einschaltend abändert, ist zu überlegen, welche Form der Verbindung den Gegenständen eigenthümlich, und für den Gebrauch, zukommen; welche Reihenbildung und Verwebung dem gemäss die Vorstellungen des Lehrlings annehmen sollen. Jedenfalls ist dies weit mehr Sache der Wiederholung als des Vortrags, der von mehreren Reihen jedesmal nur Eine durchlaufen kann, und schon in Wiederholung übergeht, wenn er die andern nachtragen will.

133: auch Vorlesung

*134: Abfertigung
10. die 1. Aufl.
nicht einget.
Abfertigung*

In der Naturgeschichte z. B. giebt es verschiedene Classificationen; in der Geschichte durchkreuzt der Synchronismus die Ethnographie, und die Culturgegeschichte verlangt wieder andre Verknüpfungen;

*135: Sammlung
wird die 1. Aufl.
nicht in 1. Aufl.
bring die 1. Aufl.
fallung der
von 1. Aufl.
jedem*

*136: Landpflanzen
I. Classification
in 1. Aufl.
gute
II. In 1. Aufl.
ob pflanzen
1. Aufl. in 1. Aufl.
zusammenf.*

nöthigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des Übrigen, und sind um so mehr aufgefodert, nachzulernen was fehlte.

§. 123.

Die Correctur schriftlicher Arbeiten gehört ebenfalls zum analytischen Unterricht; aber die Mühe ist grösser als der Gewinn, wenn schriftliche Arbeiten zu früh verlangt werden. Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eignen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an. Man hat sich vorzusehn, ob man nicht seiner Achtsamkeit während des mündlichen Corrigirens und beym Nachlesen des Geschriebenen mehr zutraut, als sie leistet. War oft gefehlt, war ein ganzer Wald von Fehlern aufgeschossen, so werden alle Fehler gleichgültig; sie demüthigen, aber sie machen auch muthlos. Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist; und lieber gar keine, so lange man durch Übungen andrer Art sicherer von der Stelle kommt. Derjenige Lehrer, welcher häusliche Arbeit aufgibt, um sich in der Schule die Mühe zu sparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto sauerer werden.

Manche glauben, statt kurzer Arbeiten lieber ganz leichte geben zu müssen, und zur Erleichterung wird Alles möglichst genau vorgezeichnet; (Disposition und Phrasen.) Man täuscht sich. Hatte das

Schreiben einen Zweck, so musste er darin liegen, dass man den Schüler veranlasste, zu versuchen, was er ohne den Lehrer vermöge. Kommt nun der Versuch in Gang, so darf für dasmal der Lehrer nicht durch allerley Vorgeschiedenes in den Weg treten. Kommt der Versuch nicht in Gang, so war es zu früh; man muss warten; oder die Aufgabe abkürzen, sollte sie auch bis auf drey Zeilen zusammenschrumpfen. Denn drey Zeilen eigener Arbeit sind besser als drey Seiten nach Vorschrift. Die Täuschungen, die man sich durchs Gängeln bereitet, können Jahre lang dauern, ehe man für das eigentliche Vermögen des Schülers einen richtigen Maassstab erlangt.

*1101
ad: Zweck d. Aufsatzes:
d. Aufsatz soll nur
prüfen, was
er ohne
den Lehrer
kann.*

*1102
ad: 3 Zeilen
eigener
Arbeit
sind besser
als 3 Seiten
nach Vorschrift.*

*1103
ad: Aufmerksamkeiten
im Unterricht.* §. 124.

Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwicklung seiner Gedanken mündlich geholfen hat. Diese Art von Analyse ist besonders im Jünglings-Alter wichtig; es kommt aber darauf an, dass der Schüler seine Meinung offen äussere. Geschieht dies, so ist ein Thema zum Gespräch gegeben, worin der Lehrer sich vor hartem Widerspruch um desto mehr hüten wird, je mehr ihm daran liegt, bey dem Schüler etwas auszurichten. Etwas Anderes ist, vorlaute Unbescheidenheit zurückzuweisen.

*1104
ad: Thema
offen
äußern
seiner
Meinung
ist wichtig.*

*1105
ad: Selbstgewählte
Themata
sind den
aufgegebenen
weit vorzuziehen,
nur nicht von der
Mehrzahl der
Schüler.*

Selbstgewählte Themata sind den aufgegebenen weit vorzuziehen, nur nicht von der Mehrzahl der

Das Interesse nun hängt zwar einerseits von der natürlichen Fähigkeit ab, die man nicht schaffen kann; andererseits aber von den Gegenständen, welche sich darbieten.

d. unvollst. Fähigkeit.
p. Gegenstände
C. Müll. soll nicht
by. Nachforsch. mit B. II.
d. B. (C. Müll. der Gegenst.)
I. Allgemein:
es ist nicht
die Gegenst.
die / Annehmlichkeit
ist für die Gegenst.
macht die Gegenst.
gegenst. für die
dagegen
a) ist in der
gegenst. Gegenst.
by of, das ist
krist. Gegenst.

§. 126.

Gegenstände, welche ein dauerndes, und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Was nur ein kurzes Vergnügen, eine leichte Unterhaltung giebt, ist geringfügig; es kann den Plan des Verfahrens nicht bestimmen. Was isolirt steht, keine anhaltende Beschäftigung veranlasst, ist um desto weniger zu empfehlen, je weniger man entscheiden kann, welcher von den Hauptklassen des Interesse (§. 83 — 94) die Individuen sich vorzugsweise zuneigen werden. Dagegen haben solche Gegenstände den Vorrang, welche auf mancherley Weise die Gemüther ansprechen, Jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muss man Zeit lassen, ihnen einen längern Fleiss zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, dass sie auf irgend eine Weise eingreifen; und es wird sich finden, welche Art des Interesse sie bey Diesem und Jenem gewonnen haben. Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreißt, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurück bleiben wird.

Was die Folge der Gegenstände anbelangt...

terscheide man zuvörderst zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Bekanntlich werden schon gewonnene Fertigkeiten erst nach sehr langem Gebrauch so bevestigt, dass sie nicht mehr verloren gehn. Daher müssen sie, von der Zeit an, da sie zum Gebrauch hinreichen, fortwährend in Übung bleiben. Hingegen blosse Vorkenntnisse, welche ermüdet haben, bevor sie geläufig wurden, dürfen vergessen werden. Es bleibt genug zurück, um später erneuertes Lernen zu erleichtern (§. 92, 103). Daher können nicht solche Vorkenntnisse, wohl aber jene Fertigkeiten bestimmende Gründe abgeben, um danach die Folge der Gegenstände einzurichten. Von sehr nothwendigen Vorkenntnissen — den ersten grammatischen, arithmetischen, geometrischen — wird man die allerleichtesten Anfänge zweckmässig jedem Gebrauche weit voranschicken, bloss das Einzelne zeigend bis zur klaren Auffassung (§. 68, 69) und es hin und wieder associirend; wo möglich ohne zu ermüden. Sollten auch die ersten Versuche des Auswendig-Lernens gelingen, so ist es doch sicherer, sich darauf nicht zu verlassen; sondern die Sache eine Zeitlang bey Seite zu legen. Später wird man von vorn anfangen, ohne zu fodern dass etwas behalten sey; man wird aber etwas Mehr vom Lehrstoffe aufnehmen können; und nun schon den Zusammenhang des Einzelnen bemerklich machen. Je mühsamer die Auffassung, desto behutsamer sey das Fortschreiten. Kommt die Zeit des Gebrauchs, so

ad. ...
...
...
...
...
...

Ble. ...
...
...
...
...
...

...
...
...
...
...
...

ad. ...
...
...
...
...
...
...
...
...
...

Anknüpfung an die frey steigenden. Dass hiebey noch viele Abstufungen vorkommen können, versteht sich von selbst.

Der Lehrer, welcher seine Schüler genau kennt, wird diese Unterschiede vielfach benutzen können. Hier nur das Allgemeinste.

Sind für Realien und fürs Mathematische die Vortheile der leichtern Anknüpfung an den Erfahrungskreis (§. 101, 102) gehörig beachtet: so kann man hier auf frey steigende Vorstellungen rechnen; es wird alsdann darauf ankommen, einige, dazu geeignete, Hauptpunkte früher zu gewinnen, um Anderes später dazwischen einzuschalten.

Mehr Schwierigkeit machen die Sprachen. Zwar die Fortschritte im Deutschen geschehen durch Apperception vermöge dessen, was der Knabe sich als seine eigentliche Muttersprache ursprünglich zugeeignet hatte; und durch Einschaltung des Neuen ins Bekannte. Aber für die fremden Sprachen, die sich erst allmählig mit der Muttersprache compliciren, ist Apperception und Einschaltung erst dann möglich, wann schon einige Kenntniss derselben erlangt ist; und die Kenntniss muss bedeutend wachsen, bevor auf frey steigende Vorstellungen darf gerechnet werden. Belastet man nun die gehobenen Vorstellungen durch neue, — vollends durch blosse Fortsetzung — so ist kein Wunder, wenn ein unbrauchbares Chaos herauskommt.

Ohne Zweifel ist dies der Grund, weshalb die

*3. Bei Realien
u. Mathematischem
u. Realien
falsch ist
die Anknüpfung
nimm die
Anknüpfung*

*3. Bei Realien
u. Mathematischem
u. Realien
falsch ist
die Anknüpfung
nimm die
Anknüpfung*

*3. Bei Realien
u. Mathematischem
u. Realien
falsch ist
die Anknüpfung
nimm die
Anknüpfung*

*4. Vorher helfen
sich alle
nicht ex
hervor*

Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik *ex usu* zu lehren, wie man im fremden Lande die dortige Sprache leicht lernt, fehlschlagen mussten. Wer in Frankreich französisch lernt, der hat Personen und Handlungen vor Augen; er erräth leicht, was ihn angeht; diese Apperception geschieht gewiss durch frey steigende Vorstellungen, mit denen sich die Sprache complicit; und bald wird die Sprache selbst zur Apperception und zum Einschalten bereit seyn. Hingegen der alten Sprache müssen erst grammatische Stützpunkte gegeben werden, hauptsächlich Flexionszeichen, Pronomina und Partikeln. Nur wolle man nicht gleich Anfangs die Grammatik selbst in Masse anrücken lassen, als ob sie keiner Stützpunkte bedürfte. Langer Gebrauch des Nöthigsten muss vorangehn. Am schlechtesten aber wäre Anfangs ein cursorisches Lesen, ein Fortsetzen ohne Bevestigung.

5. Anwendung
dieser Übung
in der Grammatik
wird gelehrt
in der Methode
anwendbar

6. Diese Methode
führt zu
2. Teil. nur
möglich
• 1. Teil. 1817.

Dennoch gibt es eine Bedingung, unter welcher selbst solches Lesen guten Erfolg hat, nämlich lebhaftes Interesse für den Inhalt.

§. 130.

7. Anwendung
für den Anfang
beim Lesen
dieser Methode
kann nicht
seyn.

Wenn die Gedanken des Lesers den Worten voran eilen, und meistens den Sinn treffen, so geschieht die verlangte Apperception durch frey steigende Vorstellungen sammt der Einschaltung dessen was nicht errathen war. Dies setzt aber ein sehr günstiges Verhältniss des Buchs zum Leser voraus. Daher müssen bey dem Sprach - Unterricht die Bücher

sehr sorgfältig gewählt, und ihrem Inhalte nach erklärt werden.

Diese Arbeit darf nicht unter dem Grammatischen leiden; wohl aber muss vom Grammatischen, soviel nöthig; theils vorangehn, theils beym Lesen ergänzt, theils bey passenden Ruhepunkten eingeschaltet, und mehr und mehr eingeübt werden. Schriftliche Übungen haben eine andre Stelle, und andern Bezug auf die Grammatik.

Das Interesse am Schriftsteller hängt sehr von historischer Vorbereitung ab; der Zusammenhang der Philologie mit den sogenannten Realien ist in dieser Beziehung nicht zu verkennen.

Achtes Capitel.

Vom Lehrplan im Allgemeinen.

§. 131.

Wo vielerley Veranstaltungen zu Einem Zwecke wirken sollen, viele Hindernisse zu überwinden, höhere, gleichgestellte, untergeordnete Personen zu berücksichtigen sind, da ist es immer schwer, den Zweck selbst als ein unverrücktes Ziel vest im Auge zu behalten. Beym Unterricht kommt hiezu der Umstand, dass kein einzelner Lehrer ihn vollständig ertheilen kann, dass also nothwendig mehrere gegenseitig auf einander rechnen müssen. Eben deshalb aber ist bey aller Verschiedenheit, welche die Lehrpläne nach den Umständen annehmen, der all-

A. Wochenschrift
1. Aufhänger
2. in folgen
3. in folgen
4. in folgen

2. in folgen
3. in folgen
4. in folgen
5. in folgen
6. in folgen
7. in folgen
8. in folgen

3. diese wünschenswerthe Sache
für ein einzelnes, = pfeilschütze,
noch unbedeutend

gemeine Zweck, nämlich vielseitiges, möglichst gleichschwebendes, wohl verbundenes Interesse — diese eigentliche Entwicklung der Geisteskraft, — hervorzuheben als dasjenige, worauf alle Einzelheiten des Verfahrens sich beziehen sollen.

B. Besondere: die Hauptaufgabe des Unterrichts ist = weise.
1. Man muss die Aufmerksamkeit
nicht mit sich selbst
natürl. Munterkeit
schon nicht
bei weitem
alle diese Dinge
möglichst
genügend
b. nur 3. und 4. und
aufmerksam
nicht genügt

§. 132.

Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr Zeit verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, dass der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht bloss wegen der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern — was hier der nächste Grund ist — weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu erhalten, an der Unaufgelegtheit scheitert, die aus zu langem Sitzen, ja schon aus zu starker geistiger Anspannung entsteht. Die willkürliche Aufmerksamkeit genügt dem Unterricht nicht, wenn sie auch durch die Disciplin kann erlangt werden. — Dringend nothwendig ist jeder Schule nicht bloss ein Local mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freyer Platz zur Erholung; dringend nothwendig, dass nach jeder Lehrstunde eine Pause, nach den ersten zwey Erlaubniss zur Bewegung im Freyen, und nach der dritten, falls noch eine vierte folgen soll, wiederum dieselbe Erlaubniss ertheilt werde. Noch dringender ist, dass die Schüler nicht durch aufgegebene häusliche Arbeiten um die nöthige Erholungszeit gebracht werden. Wer die, vielleicht zweifelhafte,

1. Jede Schule
2. Man muss die Aufmerksamkeit
3. Man muss die Aufmerksamkeit
4. Man muss die Aufmerksamkeit
5. Man muss die Aufmerksamkeit
6. Man muss die Aufmerksamkeit
7. Man muss die Aufmerksamkeit
8. Man muss die Aufmerksamkeit
9. Man muss die Aufmerksamkeit
10. Man muss die Aufmerksamkeit
11. Man muss die Aufmerksamkeit
12. Man muss die Aufmerksamkeit
13. Man muss die Aufmerksamkeit
14. Man muss die Aufmerksamkeit
15. Man muss die Aufmerksamkeit
16. Man muss die Aufmerksamkeit
17. Man muss die Aufmerksamkeit
18. Man muss die Aufmerksamkeit
19. Man muss die Aufmerksamkeit
20. Man muss die Aufmerksamkeit

häusliche Aufsicht durch Überhäufung mit Aufgaben entbehrlicher zu machen gedenkt, setzt ein gewisses und allgemeines Übel an die Stelle des ungewissen und partialen.

Sehr bittere Klagen sind in neuerer Zeit aus Vernachlässigung solcher Vorsicht entstanden; sie werden aus ähnlichen Gründen sich immer wiederholen; sie sind durch anstrengende gymnastische Übungen nicht zu heben; sie setzen den Unterricht in Gefahr, Beschränkungen zu erleiden, bey denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann.

§. 133.

Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwey Stunden in der Woche für dies, und zwey Stunden für jenes, jede durch zwey oder drey Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bey der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann. Wenn der Lehrer das erträgt, so muss freylich der Schüler es wohl auch erträglich finden.

Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man muss oft kürzere Zeiträume ansetzen.

Die Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach den Namen ihrer Fächer getrennt werden. Wer z. B. eigne Stunden für griechische und römische Alterthümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehr-

*Pd. J. ...
...
...
...
...
...
...
...
...*

Wm

*Q. ...
...
...
...
...*

stunden für Lesung alter Auctoren, eigne für Encyclopädie der Wissenschaften noch neben dem deutschen Unterricht in der obersten Klasse, eigne für analytische Geometrie noch neben der Algebra ansetzen wollte, der würde zerreißen wo er verbinden soll, und die Zeit zersplittern.

Zeitersparung beruht auf bessern Methoden, auf Übung im Vortrage und Geschick zum Repetiren.

3. Hauptaufg.
Zusammenhang
kriegt mit
Lust und
Mühen

1. Jüngere
für Latein
unmöglich

§. 134.

Es kann viel Werth haben, wenn heranwachsende junge Leute Manches für sich lesen und treiben; sie entwickeln sich nach ihrer Eigenthümlichkeit, indem sie nach eigener Wahl thun was ihnen zusagt. Aber bedenklich ist, darüber Bericht in der Schule zu fodern. Mittelmässige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht passt; und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun. Die Breite der Gelehrsamkeit ist nicht einerley mit der Tiefe, und kann diese nicht

2. Oben kein
Lust
d. d. d.
B. d. d.

ersetzen. Mancher übt schöne Künste statt zu lesen. Einige müssen frühzeitig Unterricht ertheilen, um leben zu können. Alsdann lernen sie beym Lehren. Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muss der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Neben-Lecture zu stützen.

3. d. d. d.
d. d. d.
d. d. d.

§. 135.

Von Anfang bis zu Ende soll der Lehrplan die sämtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich be-

4. d. d. d.
d. d. d.
d. d. d.

rücksichtigen. Das empirische Interesse tritt zwar überall am leichtesten hervor. Aber der Religions-Unterricht ernährt stets die theilnehmenden Interessen; darin muss ihn der historische Unterricht sowohl als der philologische unterstützen; die ästhetische Bildung beruht Anfangs auf den Stunden im Deutschen; wünschenswerth ist daneben Unterricht im Singen, welches zugleich dem Körper wohlthun kann; später wirken die alten Schriftsteller mit. Übung im Denken gewährt theils der analytische, theils der grammatische, theils der mathematische Unterricht; gegen das Ende auch der historische, indem er einen pragmatischen Charakter annimmt. Zusammenwirkungen dieser Art sind überall zu erstreben; die Schriftsteller müssen danach gewählt und in der Erklärung behandelt werden.

*2. d. analyt.
stoff in
mittlern
für
Zwecke*

Dritter Abschnitt.

Zucht.

Erstes Capitel.

Vom Verhältniss der Zucht zur Regierung und zum Unterricht.

§. 136.

Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung, und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mässigt die Regierung,

die sonst durch grössere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme. Sie mässigt selbst den Unterricht auf den Fall, dass seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beyden, und erleichtert sie.

Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen; wo möglich nichts anderes als eine freundliche Behandlung. Darin liegt die Zugänglichkeit des Mannes für die Wünsche und Reden des Zöglings, der unter fremden Menschen im Erzieher (und in der für Erziehung sorgenden Familie) seinen Stützpunkt findet. Aber die Zucht tritt wirksam hervor, wo Hülfe nöthig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst, welche die auf ihn gerichtete Hoffnung vereiteln könnten.

§. 137.

Schickliches Betragen verlangt die Zucht; natürlichen Frohsinn begünstigt sie; beydes in wiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehn, vereinigen lässt. Immer soll der Zögling den Gegenstand, womit er beschäftigt ist, im Auge behalten; es wäre schlimm, wenn ein Bestreben, Sich zu produciren, oder Sich zu belustigen, das Übergewicht bekäme und die Arbeit vergessen machte.

Der gute Erzieher wird sich gern dem Zöglinge persönlich angenehm machen, wenn dieser nicht das Gegentheil verschuldet. So mildert sich das Lästige

der Aufsicht. Sanfte Worte verhüten, wo es irgend seyn kann, jede härtere Maassregel.

§. 138.

Nicht gleichgültig sieht der Erzieher den Fortschritten zu, welche dem Unterricht entsprechen; seine persönliche Theilnahme, — oder Besorgniss, wirkt sehr stark mit dem Interesse zusammen, welches bey dem Lernen mehr oder minder erwacht ist, — aber wenn es fehlt, oder gar in Widerwillen übergegangen ist, durch keine Zucht kann ersetzt werden.

§. 139.

Den guten Willen des Zöglings kann die Zucht eben so wenig immer voraussetzen, als das Interesse bey dem Lernen. Das aber muss sie voraussetzen, dass die Regierung nicht für schwach, der Unterricht nicht für schlecht gehalten werde. Liegt hierin ein Fehler, so muss er da wo er liegt, gebessert werden. Glaubt die Jugend thun und lassen zu können; was sie will, glaubt sie wegen mangelnder Fortschritte den Lehrer anklagen zu dürfen: dann ist kein persönliches Benehmen von Erfolg; und vergebliche Versuche machen das Übel schlimmer.

§. 140.

In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, dass sie sich kaum davon unterscheiden lässt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bey zahlreichen Zöglingen militärische Formen

eingeführt sind, und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besondern Sorge theilhaft wird. In andern Fällen trennt sich die Zucht weiter als nöthig von der Regierung; so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält, und dem Hauslehrer innerhalb vester Gränzen die Zucht überlässt. Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse was er thut, und bemerke was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist nöthig zu beobachten, um das, was sich thun lässt, nicht zu versäumen.

Zweytes Capitel.

Zweck der Zucht.

§. 141.

Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: vervollkomme dich, seine Bestimmung erhielt, (§. 17, 64, 65,) muss dagegen bey der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefasst werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus. Da nun im Allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit übergeht (§. 4): so muss auch die Annäherung zur Tugend in einer Bevestigung bestehn. Es ist unge-

nügend, wenn die Sittlichkeit schwankt; und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich bevestigt. Beydes zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: Charakterstärke der Sittlichkeit.

§. 142.

Sowohl im Charakter als im Sittlichen ist Mancherley zu unterscheiden, wovon weiterhin. Vorläufig ist daran zu erinnern, dass die Bestimmtheit des Willens, welche man Charakter nennt, nicht bloss auf dem Wollen sondern auch auf dem Nichtwollen beruhet. Dieses Nichtwollen ist theils mangelndes Wollen, theils ein verneinendes, zurückstossendes Wollen, ein Ausschliessen. Bey strenger Regierung, welche Allem, was verführen könnte, den Zutritt sperrt, ergiebt sich eher ein mangelndes Wollen, als eine bleibende Bestimmtheit; hört die Erziehung auf, so kommen die gefürchteten Gelegenheiten, und der Zögling kann sich bis zur Unkenntlichkeit schnell verändern. Die Aufgabe der Zucht muss so gedacht werden, dass sie beydes, Wollen und Ausschliessen, umfasse.

Drittes Capitel.

Unterschied im Charakter.

§. 143.

Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschie-

denen Vorstellungsmassen; daher die Mühe, das man-
nigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen.

Die verschiedenen Vorstellungsmassen treten nicht
bloss abwechselnd ins Bewusstseyn, sondern es kann
auch eine gegen die andre in das Verhältniss der
Apperception treten. Es giebt ein appericipirendes
Merken nicht bloss für Wahrnehmungen von aussen,
(§. 77), sondern auch in der innern Wahrnehmung.
Die Apperception ist aber selten oder niemals blosses
Wahrnehmen, sondern eine Vorstellungsmasse greift
bestimmend ein in die andre. Weil nun in jeder
Vorstellungsmasse ein Wollen liegen kann, so ge-
schieht es, dass vielfältig ein Wollen das andre will
oder nicht will. Indem ferner der Mensch vorzugs-
weise in seinem Wollen Sich findet, befiehlt er sich
selbst, beschliesst über sich selbst; versucht, sich
selbst zu beherrschen. In solchen Versuchen macht
er mehr und mehr sich selbst zum Object seiner
Beobachtung. Denjenigen Theil seines Wollens, wel-
chen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vor-
handen antrifft, nennen wir den objectiven Theil
des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber,
welches erst in und mit der Selbstbeobachtung ent-
steht, muss zum Unterschiede von jenem, der sub-
jective Theil des Charakters heissen.

Dieser zweyte Theil kann erst in reifem Alter
zu seiner Ausbildung gelangen, allein die Anfänge
fallen schon ins Knabenalter, und sie pflegen im
Jünglinge schnell wachsend hervorzutreten, jedoch

verschieden an Art und Stärke bey verschiedenen Individuen.

§. 144.

Bey der grossen Mannigfaltigkeit dessen, was im objectiven Theile enthalten seyn kann, dient zur Übersicht die Abtheilung dessen, was der Zögling duldet oder nicht leicht duldet, zu haben verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder ungern treiben mag. Bald hat die eine bald die andre dieser Klassen ein Übergewicht; alsdann muss sich zwar das Übrige danach fügen und beschränken, allein diese Beschränkung ist nicht immer leicht. Daher gelangt schon der objective Theil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst.

§. 145.

Im subjectiven Theile des Charakters bilden sich bey häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmählig allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen, unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumuthungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet.

Diese Zumuthungen fallen grossentheils ins Gebiet der Klugheit; also der Vorsicht und Zurückhaltung, oder auch der Thätigkeit, um durch geeignete Mittel zum Zweck zu kommen. Der Knabe will klüger seyn als das Kind; der Jüngling klüger

als beyde. Auf diese Weise sucht der Mensch sich selbst zu übersteigen.

§. 146.

Nicht immer ist dies Übersteigen heilsam für das Sittliche. Vielmehr erwächst dem Erzieher die doppelte Aufgabe: theils das Objective, theils das Subjective des Charakters zu beobachten und zu lenken. Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affecten; zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sey, und wie er zu rännniren pflege.

§. 147.

Im Allgemeinen kann man es als vorthailhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Wollen gleich bleibt, und nicht von Launen und Einfällen getrieben wird. Eine solche Gleichförmigkeit, die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck: Gedächtniss des Willens, bezeichnen.

Besitzt das Individuum diesen natürlichen Vorzug, so gelangt der objective Theil des Charakters leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Der Zögling weiss dann, dass unter dem Mancherley des Duldens, Habens, Treibens, eins dem andern Beschränkungen auferlegt, — dass man nicht selten dulden muss, um Beliebiges haben und treiben zu können, dass Beschäftigungen, die einer gern treibt,

nicht immer zu demjenigen Gewinn führen, den er haben möchte, u. d. gl. m. Ist dem Zöglinge dies klar genug, so kommt er bald dahin, sich zu sagen, woran ihm mehr oder weniger gelegen sey; er wählt, und die Wahl ist grossentheils bestimmend für den Charakter; zunächst für den objectiven Theil desselben.

Kommt der subjective Theil des Charakters zur Reife, so entstehn nach einander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen.

Diese Motive gelten zu machen, wird oft Kampf kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beyde Theile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muss in beyden liegen; sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.

Viertes Capitel.

Unterschiede im Sittlichen.

§. 148.

Lebhaft und zugleich wohlwollende Zöglinge findet man oft; vom Standpuncte der Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens betrachtet, machen sie alsdann, zunächst wenigstens, keine Sorge. Bey vester Regierung bringt man sie auch leicht dahin, die Regel: *quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris*, sich einzuprägen; hiemit findet sich leicht das nöthige

Nachgeben im Streit, und um so mehr die Behutsamkeit, nicht Streit zu erheben. So machen sie auch, in Ansehung der Billigkeit und des Rechts, keine Sorge. Im Laufe der Jahre kommt die Besonnenheit hinzu, welche die Grundlage der richtigen Selbstbeherrschung abgiebt; sie nähern sich der innern Freyheit. Hiemit ist bey einander, was den einfachen praktischen Ideen gemäss zur Sittlichkeit gehört.

Aber nicht immer, nicht bey Allen, ist und bleibt es so bey einander. Neben jenen löblichen Zügen bemerkt man oft andre entgegengesetzte; es zeigt sich, dass diese nicht ausgeschlossen waren, und dass jene den Charakter nicht bestimmten.

§. 149.

Um das Schlechte auszuschliessen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objectiven Theile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjectiven Theile angehören.

Diese erfordern zuerst jene ästhetische Beurtheilung, wodurch der Zögling in Beyspielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Fehlt es dieser Beurtheilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüthe des Zöglings; sie sind dann nicht viel mehr als gelernte Worte.

Ist dagegen die ästhetische Beurtheilung des Willens mit dem gesammten Interesse verwebt, welches

aus Erfahrung, Umgang, und Unterricht hervorgeht: so erzeugt sie eine Wärme fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge; welche nicht bloss auf alle Bestrebungen des Zöglings, sondern auch darauf einwirkt, wie er sich aneignet was ihm Lehre und Leben ferner darbieten.

§. 150.

Um alsdann die sittlichen Entschliessungen vester zu stellen, dient noch die logische Cultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben, und deren fortwährender Gebrauch im Laufe des Lebens. Hiemit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen.

Daraus ist einleuchtend, dass die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann.

Fünftes Capitel.

Hilfsmittel der Zucht.

§. 151.

Die Zucht ist zwar weit entfernt, durchgehends zu hindern und beschwerlich zu fallen; noch weiter davon, eine fremde Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zöglinge einimpfen zu wollen. Dennoch muss sie bald versagen bald gewähren; so dass der Zögling durch sie weit abhängiger wird, als ihn die blosser Regierung machen würde. Denn die Regie-

gymn! rung kann auf einigen Vorschriften sehr strenge halten, und doch übrigens den Knaben sich selbst überlassen; dies aber ist eine Sorglosigkeit, der sich die Zucht selten hingeben darf. Nur ein sehr vest begründetes Vertrauen zu dem Zöglinge würde dazu berechtigen.

Der aufmerksame Erzieher lässt, selbst ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit spüren, dies genügt oft; zuweilen ist es bey empfindlichen Zöglingen schon zuviel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will; während die kleinsten Zeichen des Beyfalls ihnen nicht entgehn. Es ist wichtig, diese Empfindlichkeit zu schonen.

§. 152.

Allgemeiner zeigt sich die Empfindlichkeit in Ansehung der Freyheit oder Beschränkung. Dieser Punct ist zugleich für Charakterbildung von der grössten unmittelbaren Wichtigkeit, wenn die gegebene Freyheit zum überlegten und gelingenden Handeln benutzt wird. Denn aus dem Gelingen entspringt die Zuversicht des Wollens, wodurch Begierde zum Entschluss reift. Darf man ein richtiges Handeln erwarten, so muss dazu Freyheit gegeben werden; im Gegenfalle ist es gefährlich, wenn ein lebhaftes Bewusstseyn der Selbstthätigkeit früh eintritt. Tiefer unten mehr hievon!

§. 152.

Muss man oft tadeln und beschränken, so wird grossentheils die Empfindlichkeit abgestumpft, doch mehr gegen die Worte als gegen die Einschränkungen. In den Worten kann man die Form wechseln; was aber das Erlauben und Verboten anlangt, so muss darin nach Möglichkeit eine bleibende Regel fühlbar seyn, wäre es auch nur die, einerley Erlaubniss wöchentlich oder monatlich nicht öfter als gemäss einer angenommenen Gewohnheit zu geben. Ungleichheit ohne offenbare Gründe erscheint als Willkühr und Laune; veste Schranken werden leichter ertragen.

§. 153.

Am mindesten wird die Empfindlichkeit gereizt durch das blossе Anhalten, durch tägliches Erinnern, Rufen zu bestimmter Stunde, ohne dabey einen Vorwurf auszusprechen. Es giebt eine Menge von Kleinigkeiten des täglichen Lebens, in denen Ordnung herrschen muss; diesen mehr Wichtigkeit beyzulegen als sie haben, ist nicht rathsam; scharfer Tadel soll nicht leicht an geringfügige Nachlässigkeiten verschwendet werden; man bedarf seiner für wichtige Dinge. Aber die Regel muss beobachtet werden; kleine Strafen, die nicht persönlich verletzen (z. B. geringe Geldbussen in Pfennigen) passen hiebey eher als harte Worte.

§. 154.

Hiemit hängen Gewöhnungen solcher Art zusam-

men, welche auf ein Ertragen und Entbehren ohne Murren, selbst auf Abhärtung hinauslaufen. Dabey ist nicht bloss zu vermeiden was die Empfindlichkeit aufregen könnte, sondern es muss auch für gute Laune, für heitern Scherz die freye Äusserung gestattet werden.

§. 155.

Das Verwöhnen durch häufigen, unnöthigen Genuss, durch viele künstlich veranstaltete Vergnügungen, die nicht zugleich etwas von Arbeit und Übung in sich schliessen, ist schon deshalb nachtheilig, weil die Abstumpfung der Empfindlichkeit, welche daraus entsteht, eine Menge kleiner Hülfsmittel der Zucht erschöpft, von denen man bey nicht verwöhnten Kindern Gebrauch machen kann. Denn es bedarf nur wenig, um sie auf mannigfaltige Art zu erfreuen, wenn grosse Mässigkeit die tägliche Gewohnheit ist; aber man muss auch eine Art von Sparsamkeit beobachten, um mit Wenigem viel auszurichten. Insbesondere dürfen unschädliche Spiele der Jugend nicht voreilig durch Foderungen eines gesetzten Betragens verleidet werden. Der Ehrgeiz treibt sie nur zu früh, nicht mehr Kinder scheinen zu wollen.

§. 156.

Der gute Erzieher wird schon in Kleinigkeiten aufmerksam seyn, die in seiner kleinen Welt wichtig genug werden können; mehr aber liegt an dem Verhältniss dessen, was zusammenwirkt.

1) Verhältniss zwischen Thätigkeit und Ruhe. Die Kräfte müssen zu thun haben, aber sie sollen dabey gedeihen und sich nicht erschöpfen. Zuweilen muss die Jugend aus eigener Erfahrung sich überzeugen, wieviel man durch Anstrengung vermag; aber starke Proben dieser Art dürfen nie zur Regel werden.

2) Verhältniss zwischen dem was drückt und hebt. Hier soll wo möglich Gleichgewicht seyn. Was von selbst steigt, braucht nicht gehoben zu werden; aber wenn im Ganzen der Zucht und in längerer Zeit der Tadel merklich die Ermunterung überwiegt, so verliert er an Wirkung; er verstimmt oft mehr als er nützt.

3) Verhältniss zwischen Beschränkung und Freyheit. Umgebung und Umgang sollen geschützt seyn gegen das was in Versuchung führt; aber die Umgebung muss weit und reich genug seyn, um wenig Sehnsucht nach dem was draussen ist, aufkommen zu lassen.

§. 157.

Von zweifelhafter Wirkung sind diejenigen Hülfsmittel der Zucht, bey welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann. Unter diesen giebt es einige, die man gleichwohl Ursache hat zu versuchen, mit dem Vorbehalt, ihre Wirkung zu beobachten. Insbesondere gehören hierher die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des

Thuns oder Lassens nachgeahmt werden. Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuss; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie; wer unmässig war, bekommt bittere Arzney; wer geplaudert hat, wird entfernt, wo gesprochen wird was nicht Jeder hören soll; u. d. gl. m. Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen. Ob mehr oder weniger, weiss man oft nicht vorher; jedenfalls kann eine nützliche Erinnerung davon übrig bleiben.

§. 158.

Manchmal kommt es darauf an, etwas, das in ein falsches Geleise gerathen war, herauszuschaffen. Dazu dient eine plötzliche Unterbrechung, indem man etwas Neues eintreten lässt. So bey Beschäftigungen, die nur schleppend und mit Unlust fortgesetzt wurden.

Zuweilen sieht man bey kräftigen Zöglingen ein sehr tadelhaftes Betragen, welches bey Ermahnungen und Strafen fortduert, oder die Gestalt wechselt, und doch seinen wesentlichen Grund nur in einer leicht zu hebenden Verstimmung hat. Ein unerwartetes kleines Geschenk, eine ungewohnte Aufmerksamkeit hilft dann wohl der Verschlossenheit des Zöglings ab, und man findet was zu thun ist, wenn man den Grund des Übels erblickt.

§. 159.

Bey Denen, die körperlich schwach sind, ist sehr

sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache. Die Güte darf nur nicht in schwache Nachsicht ausarten; genaue Aufsicht muss die Stelle jeder harten Behandlung vertreten.

Sechstes Capitel.

Verfahren der Zucht im Allgemeinen.

§. 160.

Die Unterschiede im Charakter und im Sittlichen (§. 143 — 150) geben hier den Faden der Betrachtung. Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, dass im Ganzen das Gemüth ruhig und klar sey; sie soll es theilweise durch Beyfall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Diese kurzen Ausdrücke werden durch Vergleichung jener oben entwickelten Begriffe eine bestimmtere Bedeutung bekommen.

§. 161.

Erstlich: was die haltende Zucht bedeute, er giebt sich zunächst aus dem oben erwähnten Gedächtnisse des Willens, (§. 147.) wovon der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt, das Gegentheil ist. Denn der Leichtsinnige gedenkt nicht dessen was er wollte. Er bedarf, durch die Zucht gehalten zu werden. Nähere Bestimmungen dieses Haltens sind Abhalten und Anhalten.

Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht aber ist die Regierung, und der von ihr bewirkte Gehorsam. Hieraus ergibt sich, dass der Zögling, wenn man befehlen wollte, nicht wagen würde sich zu widersetzen. Man befiehlt aber selten, und nur im Nothfall; geschähe es häufig, so würde der Zögling sich nicht entwickeln können; geschähe es bey heranwachsenden Zöglingen ohne offenbare und dringende Gründe, so würde der Gehorsam nicht mehr lange fort dauern. Während des Zeitverlaufs nun, in welchem die Regierung sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, dass er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muss die haltende Zucht bewirken.

Auch der, im Allgemeinen gehorsame, Zögling aber folgt nicht Jedem, nicht unter allen Umständen, nicht immer ganz, schnell, ohne Widerspruch; folgt er einmal nicht auf sanfte Worte, dann noch weniger auf rauhe Behandlung. Nun muss zwar der Erzieher wissen, welchen Rückhalt er hat, — der Vater muss mit sich einig darüber seyn, wie weit er im Nothfall in Zwangsmitteln gehen würde; der Hauslehrer, welche Stütze er an den Eltern hat, der Schulmann, wie weit er von der höhern Behörde gehalten wird. Allein hiebey wird die Zucht auf die Regierung zurückgewiesen; dies ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Unangenehme Fälle in wel-

chen es sich nicht vermeiden lässt, sind allermeistens solche, da schon seit längerer Zeit allmählig eine schwache Nachsicht zur Verwilderung Anlass gegeben hatte; diese Fälle sind hier bey Seite gesetzt; und das kann um so mehr gescheln, da selbst der Trotz, wenn noch nicht alle Bande gelöset sind, und wenn ihm vester Ernst ohne Übereilung gegenüber steht, bald verschwindet, und der Reue Platz macht.

§. 162.

Soll nun die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft haben, den mangelhaften Gehorsam so weit nöthig zu ergänzen, so muss zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt seyn, dass er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze, und etwas zu verlieren habe. Dies erreicht der Erzieher in dem Maasse, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. Er muss geben, um nehmen zu können. Findet er nöthig, dem Zöglinge eine andre Richtung zu ertheilen, so darf er dies Unternehmen nicht für leichter halten als es ist; er muss langsam vorschreiten.

Das erste Geschäft der Charakterbildung beschreibt Niemeyer mit folgenden trefflichen Worten:

„Das erste Studium richte der Erzieher auf das
„entschiedene Gute, was in dem natürlichen
„Charakter dessen liegt, den er erziehen soll. Dies
„zu erhalten, zu bevestigen, zur Tugend zu
„erheben, und gegen alle Gefahr zu schützen,

„sey sein unablässiges Bestreben. Dies muss
„gleichsam den Ton seiner ganzen Erziehungs-
„Methode stimmen. Auch bey dem schon ver-
„zognen und verdorbenen Zögling achte er dar-
„auf, und suche es, wenn auch schon mancher-
„ley Unkraut daneben aufgeschossen wäre, her-
„vorzuziehn. Denn von diesem Punkte muss
„die fernere moralische Ausbildung ausgehn.“

Diese Stelle kann schon hier Platz finden, obgleich sie eigentlich erst zur moralischen Erziehung gehört. Fühlt der Zögling, dass man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt: so wird er um desto folgsamer seyn, je mehr Gedächtniss des Willens in ihm ist; und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen.

§. 163.

Je weniger aber der Zögling seines eignen Wol- lens eingedenk ist, um desto schwerer wird die hal- tende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unter- schied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinne.

Es kann Fälle geben, wo der Ungestüm des Zög- lings den Erzieher zu einer Art von Kampf heraus- fodert. Anstatt sich darauf einzulassen, wird ruhi- ges Abweisen, Zuschauen, Warten bis Ermüdung eintritt, meistens im Anfange hinreichen. Verlegen-

heiten, welche ein solcher Zögling sich selbst bereitet, werden Anlass geben, ihn zu beschämen; alsdann wird sich finden, ob er zu einem gleichförmigen Betragen zu bringen ist. Zuweilen lässt sich bey Einzelnen auf solche Weise selbst der Mangel der Regierung ersetzen; doch schwerlich jemals bey Vielen, wenn die Wildheit schon zur Unsitte geführt hat.

§. 164.

Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt, ist ein Übel der individualen Anlage; und lässt keine radicale Heilung zu; wenn er gleich in spätern Jahren, vielfach gewarnt und gegen äussere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nöthiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Übels vermieden, oder doch gemindert werden. Denn fängt der Leichtsinige erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiss, und sinnt auf Mittel, um Freyheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muss die Zucht zuvorkommen. In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, muss sie den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muss sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muss sie eine äusserliche Vestigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder gar nicht, oder doch nicht gleich, hervorbringen kann.

Hieher gehört, dass man mit Kindern nicht räsonniren soll. „Vor dem zu häufigen Räsonniren „kann ich nicht laut, nicht stark genug warnen,“ sagt Karoline Rudolphi; und Schwarz, der diese Stelle anführt *), fügt hinzu: „schon das eiumalige ist zu häufig.“ Niemeyer, indem er von den Ausartungen zu grosser Lebhaftigkeit spricht, und den Leichtsinn zeichnet, „der unachtsam macht, keine „Rücksicht auf die Folgen nimmt, und zur Unbesonnenheit verleitet“, fährt fort: „Dies alles sind „keine Fehler des Herzens, aber es sind doch Fehler, „welche abgelegt werden müssen; wozu Gewöhnung beynahe das einzige sichere Erziehungsmittel „ist, das nur dann durch weise gewählte positive „Strafen unterstützt werden muss, wenn man anfängt, Mangel an gutem Willen zu bemerken, oder „wenn sie schon einen hohen Grad erreicht haben.“ Er empfiehlt weiter, man solle darauf bestehen, dass auf der Stelle geändert werde, was zu ändern ist, indem unbestimmte Erinnerungen nichts fruchten.

Damit ist nun zwar die Sache nicht abgethan; aber wir reden hier noch von der haltenden Zucht; und wahr ist, dass man nicht Räsonnement an die Stelle der Gewöhnung setzen darf.

§. 165.

Während nun bey den Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist, als das Anhalten — denn letz-

*) Schwarz Erziehungslehre II, S. 443.

teres gelingt wenigstens theilweise leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bey trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer Bequemlichkeit stören muss. Hier ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung das Erste; und leichtere Beschäftigung muss genügen, wo schwierige Aufgaben des Lernens noch nicht durchdringen können. Hängt Trägheit mit körperlicher Abspannung zusammen, so lässt sich von der Gesundheits-Pflege und von zunehmenden Jahren Besseres hoffen.

Überall gilt die Regel: die Aufgaben dürfen nicht die Kräfte übersteigen, und nicht zu lang seyn; aber das Angefangene muss fertig werden; wenigstens dürfen die Zöglinge es nicht willkürlich liegen lassen, es muss in ihren Augen ein, wenn auch nur kleines, Ganze bilden.

§. 166.

Das die haltende Zucht sich auf die eigne Haltung des Erziehers gründet, — auf Gleichförmigkeit seines Betragens, braucht kaum gesagt zu werden; diese Gleichförmigkeit muss aber auch den Kindern deutlich vor Augen stehn. Insbesondere darf er nicht die Klage veranlassen: man wisse nicht, wie man es ihm recht machen solle; er sey unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, so ist seine jedesmalige Laune das Erste, was die Zöglinge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mit-

theilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge suchen den festen Punct, der sie halten soll, zu bewegen; und das mindeste Gelingen ernährt ausschweifende Hoffnungen. Alsdann verliert sich die Nachwirkung der frühern Regierung; und aus erneuerten strengen Maassregeln entsteht eine Kette von Übeln.

§. 167.

Zweytens: die Zucht soll bestimmend wirken; sie soll veranlassen, dass der Zögling wähle. (§. 147.) Hieher gehört die obige Unterscheidung dessen, was man dulden, haben, treiben wolle; also auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Lassens (§. 157); denn ohne Rücksicht auf diese Folgen kann jenes mannigfaltige Wollen nicht in Übereinstimmung gebracht werden. Vor allem ist nun zu bemerken, dass der Erzieher nicht etwan im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es ist des letztern eigener Charakter, welcher zur Bestimmtheit gelangen soll. Güter und Übel müssen dem Zöglinge aus eigener Erfahrung — zum Theil, und doch nur zum kleinsten Theil — bekannt werden. Dass die Flamme brennt, die Nadel sticht, das Fallen und Stossen schmerzt, muss schon das kleine Kind fühlen; Ähnliches gilt weiterhin, nur nicht bis an die Gränze ernstlicher Gefahr. Sondern darauf kommt es an, dass in Folge der wirklich gemachten Erfahrungen,

indem sie die Warnungen des Erziehers bestätigen, der Zögling den andern Warnungen glaube, ohne auf Bestätigung zu warten.

§. 168.

Was erfreut und verletzt, entspringt so vielfach aus geselligen Verhältnissen, dass der Zögling in solchen heranwachsen muss, um seine natürliche Stellung unter Mehrern einigermaassen kennen zu lernen. Auf der einen Seite meldet sich nun die Sorge, schlechtes Beyspiel und Rohheit zu verhüten; auf der andern Seite darf doch der Umgang nicht so ängstlich gewählt seyn, als ob dem Zögling das Gefühl des Drucks sollte erspart werden, welcher sich in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen erzeugt. Allzugrosse Nachgiebigkeit der Gespielen in der Jugend bringt Täuschungen über die wahren Lebens-Verhältnisse hervor.

Ferner muss Geselligkeit mit Zurückgezogenheit wechseln. Der Strom des geselligen Lebens soll nicht fortreissen, und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe schon, vollends der Jüngling, soll auch lernen allein seyn, und seine Zeit gehörig ausfüllen.

§. 169.

Indem der Zögling sich abwechselnd unter seines Gleichen und unter Erwachsenen bewegt, lernt er verschiedenartige Ehrenpuncte kennen. Diese theils

zu verbinden, theils gehörig unterzuordnen, kann der Zucht nach den Umständen schwerer oder leichter werden, je nachdem die Schätzung der rohen Kraft einerseits, die Foderung der feinen Sitte und die Beachtung der Talente und Kenntnisse andererseits, weiter oder minder weit von einander absteht. Die Hauptsache ist, dass man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke. Gewöhnlich aber haben Diejenigen, welche sich für die Fortschritte des Zöglings interessiren, Ursache, sich selbst vor der Täuschung übergrosser Hoffnungen zu hüten. Solchen nachgebend werden sie unwillkührlich Schmeichler; und treiben den Knaben, vollends den Jüngling, über den Punct hinaus, auf welchem er sich halten kann. Dann folgen später bittere Erfahrungen.

§. 170.

Etwas langsamer als das natürliche Ehrgefühl entwickelt sich die Beachtung des Werths der Dinge in Bezug auf gewöhnliche Lebensbedürfnisse. Besonders weiss die frühere Jugend selten mit dem Gelde umzugehen; der Knabe erliegt den Täuschungen, anstatt Entweder dies Oder jenes, was für eine bestimmte Summe Geldes zu haben ist, zu setzen dies Und jenes. Er muss auch hierin Erfahrungen im Kleinen machen; und nicht bloss in Ansehung des Geldes sondern auch der Sachen, durch Entbehrung das Verlorne schätzen lernen. Gegen klein-

lichen Geiz hat man selten nöthig die Jugend zu warnen; öfter jedoch nimmt sie etwas vom Hörensagen an; und es kann begegnen, dass Einer aus Nachahmung geizt, aus eignem Triebe verschwendet. Wenn solche Übel nicht dem Ehrgefühl weichen, so fallen sie der moralischen Bildung anheim.

§. 171.

Hat nun der Zögling erfahren, welchen Druck er unter andern Menschen dulden muss oder nicht zu dulden braucht, und was er an Ehre, an Sachen, an Geniessungen haben kann oder entbehren muss; so kommt es darauf an, wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Dass hierin vielfach Eins das Andre möglich macht, bedingt, beschränkt, merkt der Besonnene bald von selbst, dem Leichtsinrigen aber prägt es sich nicht hinreichend ein; alsdann soll der Erzieher dem Einprägen nachhelfen, weil ohne veste Besinnung hieran der Mensch charakterlos bleibt.

Allein oftmals ist ein Mangel an Vestigkeit sogar erwünscht; dann nämlich, wenn die geistigen Interessen, welche der Unterricht wecken soll, und wenn die sittliche, wenn die religiöse Bildung noch zurückgeblieben sind. Der objective Theil des Charakters (§. 143) darf sich nicht zu schnell abschliessen; und sehr oft liegt von dem Werthe der Zucht ein grosser Theil darin, dies Abschliessen zu verzö-

gern. Dazu dient der Druck, in welchem der Zögling gehalten wird; die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäss giebt; insbesondere die Versagung der Freyheit zum Handeln ohne Erlaubniss und nach eigenem Belieben, (§. 152). Die ästhetische Beurtheilung der Willens-Verhältnisse (§. 149) verspätet sich oft, oder bleibt schwach im Verhältnisse zu dem Eindrücke der zuvor erwähnten Erfahrungen; dann fehlt auch die sittliche Wärme; und man würde zwar Charakterbildung, aber eine schlechte erlangen, wenn man den jungen Menschen frey gehn liesse. Eher ist zu begünstigen, dass jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.

§. 172.

Drittens. Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjective Theil des Charakters (§. 143) anfängt sich zu zeigen; gewöhnlich im spätern Knabenalter. In der frühern Zeit gilt die Regel, nicht mit den Kindern zu räsonniren, (§. 164); nämlich so lange als man noch mit dieser Regel auskommt. Das hört aber auf, wenn der Zögling für sich selbst räsonnirt, und zwar in so gutem Zusammenhange, dass seine Gedanken nicht mehr als flüchtige Einfälle kommen und verschwinden, sondern Dauer und Haltung gewinnen. Solches Räsonniren darf nicht sich selbst überlassen bleiben; es lässt sich auch nicht durch Machtsprüche zurücktreiben, sondern der Er-

zieher muss räsonnirend darauf eingehn, und einer weitern falschen Entwicklung zuvorkommen.

Die Neigung, Regeln vestzustellen, sieht man schon in den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu thun sey; nur werden die Imperative schlecht befolgt, und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen, aber sie können nicht viel bedeuten, so lange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ists, wenn sie Bestand gewinnen, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden, und hiemit Anspruch machen, auch für künftige mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in Maximen verwandeln.

§. 173.

Die Vorsicht erfodert zuerst, offene Äusserungen nicht durch üble Aufnahme rückgängig zu machen, sondern lieber ein unbequemes Disputiren zu ertragen, so fern dessen Aufrichtigkeit sicher ist, und nicht etwan der Zögling durch eine ihm gegönnte unerwartete Aufmerksamkeit sich zu sehr geschmeichelt fühlt.

Die Vorsicht erfodert ferner, in den Fällen, wo der Zögling sich nicht gleich überzeugen lässt, das Endurtheil mehr aufzuschieben, als auf einem solchen zu bestehen; es wird immer leicht seyn, auf

mangelnde Kenntnisse und künftige Studien hinzuweisen. Die grosse Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durchgehends ihren Grund in grosser Unwissenheit; sie ahnden nicht von ferne, wieviel schon gemeint und bestritten worden ist. Der Unterricht wird ihre Unbescheidenheit allmählig heilen.

§. 174.

Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Consequenz oder Inconsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muss Demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel vorgehalten; einerseits, um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen; andererseits, die haltbaren zu bevestigen.

Zu den unhaltbaren aber rechnen wir hier auch diejenigen, welche, wenn schon der Klugheit gemäss, doch wider die Sittlichkeit verstossen würden. Gesetzt, dies sey dem Zöglinge nicht schon im Voraus deutlich gewesen, so muss es in der Anwendung vermöge der anstössigen Consequenzen hervorspringen.

§. 175.

Die regelnde Zucht erfordert nun oft, dass man dem Zöglinge eine lebhaftere Sprache führe, ihn an Vergangenes erinnere, und Künftiges auf den Fall, da er in seinen Fehlern beharren würde, voraussage; dass man ihn veranlasse, in sein Inneres hineinzuz-

blicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen an der Quelle aufzusuchen. Ist indessen dies schon früher in moralischer Absicht geschehen, so bedarf es dazu keiner langen Reden mehr; auch wird die Sprache immer ruhiger und kürzer werden, je wirksamer sie schon gewesen ist; je mehr eignes Urtheil man dem Zöglinge schon zutrauen muss; endlich je mehr er in die Periode tritt, wo er sich in der Welt umsieht, um das Reden und Handeln fremder Personen zu beobachten. Denn um die Zeit, wo er Neues mit Altem vergleichen will, ist die Empfänglichkeit für das Alte sehr gering, und erlischt bald ganz, wenn es nicht schon tief eingepägt war.

§. 176.

Viertens. Die Stimmung soll im Ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen; (nicht allgemein gegen Affecten;) aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urtheile, und hiemit auch (obgleich nicht ausschliessend) die Begründung der Moralität.

Aus jeder Begierde kann Leidenschaft werden, wenn das Gemüth im Zustande des Begehrens häufig, und so lange verweilt, dass in Bezug hierauf die Gedanken sich sammeln, Pläne und Hoffnungen sich bilden, Verdruss gegen Andre sich vestsetzt. Daher muss Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren gerichtet werden.

Die häufigsten Begehungen aber entstehen aus dem Naturbedürfniss der Nahrung und der körperlichen Bewegung.

§. 177.

Zuerst nun muss die Wildheit, welche aus unbefriedigten Natur - Bedürfnissen entsteht, gezähmt werden durch Sättigung ohne Übermaass. Der Hunger darf nicht zum Stehlen, überlanges Sitzen nicht zum Fortlaufen verleiten. Diese Warnung ist nicht überflüssig; es giebt schlimme Beyspiele auch in Familien, wo man dergleichen nicht erwarten würde. Sehr viel öfter jedoch kommt das Übermaass vor.

Hat das Bedürfniss seinen Stachel verloren, so muss der fernern Begierde ein bestimmtes und nicht zu widerrufendes Versagen entgentreten. Hiemit ist Ablenkung auf irgend etwas, welches beschäftigen kann, zu verbinden.

Kann der Gegenstand, welcher die Begierde fort-dauernd reizt, entfernt werden, so ist dies um so besser. Im eignen Hause ist es öfter möglich, und auch nöthiger, als in fremden Häusern. Lässt sich der Gegenstand nicht entfernen, so mag man die Befriedigung aufschieben, und für spätere Zeit erlauben.

So z. B. beym Genuss des Obstes in Gärten, dessen unbedingtes Verbot einen gefährlichen Reiz zum Ungehorsam mit sich führt, während die unbedingte Nachsicht schon wegen des Abreissens unreifer

Früchte, vollends wegen Beschädigung fremder Gärten, durchaus unzulässig seyn würde.

Nach der Analogie mit diesem sehr bekannten Gegenstande mag man vieles Ähnliche beurtheilen.

§. 178.

Ferner sind die Kinder in ihren Spielen zu beobachten. Je mehr freyes Phantasiren, je mehr Abwechselung, desto weniger Bedenklichkeit; wenn aber einerley Spiel sich oft, nach bleibenden Regeln wiederholt, wenn eine Art von Studium, um eine besondere Geschicklichkeit zu erwerben, hineingelegt wird, so kann Leidenschaft entstehen; wovon das Kartenspiel zuweilen auch ohne Geldgewinn die Probe liefert. Gewinnstspiele sind gänzlich zu verbieten; das Verbot muss aber, wo man der Folgsamkeit nicht ganz sicher ist, überwacht werden.

§. 179.

Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mässiges Talent vorhanden ist; also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art, (nicht mehrere musikalische Instrumente zugleich; nicht zerstreuende Versuche in allerley Art von Malerey durcheinander, sondern Consequenz im Bemühen um eine bestimmte Fertigkeit).

Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereyen, Pflan-

zensammeln, Muscheln sammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Garten-Arbeiten u. s. w. zu Hülfe genommen werden.

Poëtisches Talent, an sich höchst erwünscht, erfordert doch ein sehr entschiedenes Gegengewicht durch ernste gelehrte Beschäftigung; denn der junge Dichter macht Ansprüche, die ihm gefährlich werden können, wenn er sich darin vertieft.

§. 180.

Pläne, denen ein leidenschaftliches Bestreben zum Grunde liegt, und die sich dadurch verrathen, dass sie Ordnung, Fleiss, Zeit-Eintheilung stören, muss man ernstlich durchkreuzen. Dies ist um desto nöthiger, je Mehrere daran Theil nehmen; vollends wenn Ostentation, Parteygeist, Rivalität sich eingemischt hat. Dergleichen darf nicht überhand nehmen; es verwüdet sehr schnell den Boden, den die Erziehung mühsam urbar gemacht hat.

§. 181.

Gesetzt nun, die Leidenschaften seyen fern gehalten: so kommt es für die Begründung der Moralität im Allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke? Der zunächst wichtigste Theil des Unterrichts ist hier der Religions-Unterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgange; und dabey hat die Zucht ihr Ge-

schafft wahrzunehmen. Die praktischen Ideen müssen nun einzeln durchlaufen werden.

§. 182.

Was zuvörderst den Streit anlangt, der unter Kindern nicht leicht ganz vermieden wird, und der ihnen wenigstens als ein möglicher Fall vorschwebt: so kann Selbsthülfe gegen unerwarteten körperlichen Angriff nicht verboten, vielmehr muss entschlossene Gegenwehr, aber auch Schonung des Gegners empfohlen werden. Dahingegen ist beliebige Zueignung von Sachen, mit Ausschliessung Anderer ohne Rücksprache, durchaus zu untersagen, auch bey den geringsten herrenlosen oder weggeworfenen Kleinigkeiten. Niemand soll sich einbilden, seine blosse Willkür wäre Gesetz für Andre. Vielmehr sind die Kinder zu gewöhnen an Beschränktheit ihres Eigenthums. Was man ihnen zum bestimmten Gebrauche giebt, darf nur so gebraucht, und soll für solchen Gebrauch geschont werden.

Versprechungen der Kinder unter einander sollen nicht leichthin für ungültig erklärt werden, mögen sie auch thöricht und nicht zu erfüllen seyn. Wer sich dadurch in Verlegenheit setzt, muss die Verlegenheit fühlen, und sey für die Folge gewarnt. Aber übereilte Versprechen sollen auch nicht angenommen werden; und von dieser Seite hat man die Knoten aufzulösen, worin die Kinder sich manchmal verwickeln.

Es ist nicht unerwünscht, wenn die Zöglinge sich selbst einige empfindliche Proben von schwierigen Rechts-Verhältnissen bereiten; aber das Vergnügen des Zankens ist nicht zu gestatten, sondern sie sollen lernen, dem Streite nach Möglichkeit vorzubeugen und auszuweichen. Sie mögen ihn kennen, um sich einzuprägen, dass er misfällt.

§. 183.

Von hier öffnet sich ein doppelter Weg der Betrachtung. Der Streit gefällt den Kindern, weil er Kraft zeigt; und sie suchen ihn meistens aus Übermuth. Hier ist ein Riegel vorzuschieben; und anderwärts Luft zu machen. Gymnastische Übungen sollen Kraft zeigen; der Wettstreit, der nicht Streit ist, wird bey Scherz und Spiel willkommen seyn. Geistige Thätigkeit mag ebenfalls Gelegenheit darbieten, sich hervorzuthun; sie mag auch Anlass zu Vergleichen geben, jedoch mit ausdrücklicher Zurückweisung aller Ansprüche, die sich darauf gründen würden. Den praktisch brauchbaren Maassstab, wo es auf Grössen — also auf das *perforce te!* ankommt, liefert jeder Zögling sich selbst durch seine Fort- und Rückschritte. Einen dem Andern zum Exempel aufstellen, erweckt Neid; und viel besser ist, den Schwächern zu entschuldigen, wo er nicht mehr leisten kann, als was er wirklich leistet.

§. 184.

Der andre Weg der Betrachtung führt vom Recht

auf die Billigkeit. Der Streit misfällt, aber noch mehr die Rache; obgleich der Satz wahr ist: was dem Einen recht, ist dem Andern billig. Wohl mögen die Kinder ihren Scharfsinn daran üben, zu bestimmen, wieviel Einer für das, was er sich erlaubt oder versagt, von Andern zu leiden oder zu empfangen verdiene; allein sie sollen sich nicht vermessen, Lohn und Strafe austheilen zu wollen. Hier ist ein Punct, wo sie sich, ohne auf eigne Einsicht zu verzichten, doch ihren Vorgesetzten willig unterordnen müssen.

Dem ähnlich ist, dass, wo Geschenke, Geniessungen, Beyfallsbezeigungen ausgetheilt werden, einerseits der Erzieher den Schein der Vorgunst vermeidend, von der Gleichheit im Austheilen nicht ohne bestimmte Gründe abweichen, andererseits aber doch den Zöglingen kein Recht auf die freyen Gaben, und hiemit zwar eine Meinung über das Passende des Mehr oder Minder, aber keinen Anspruch in Folge dieses Meinens zugestehen wird.

§. 185.

Wo die Kinder sich einmal in Betrachtung des Rechtlichen und Billigen vertieft haben, darf man nicht zu eilig von ihnen Gefälligkeit und Nachgiebigkeit fodern. Sie müssen Zeit haben, mit jenen Gedanken zu Ende zu kommen, und des oft sehr unfruchtbaren Grübelns müde zu werden, ehe sie sich besinnen, dass am Ende das Nachgeben doch

nothwendig, — und eben deshalb keine Sache der Grossmuth sey. Später einmal mag erinnert werden, dass Alles viel besser gegangen wäre, wenn von Anfang an die Gesinnungen des Wohlwollens vorherrschend gewirkt, und das Streitige nicht sowohl geschlichtet, als vielmehr beseitigt hätten.

Überall muss das Wohlwollen als das Höhere verehrt, das Recht aber als die niedere Stufe dargestellt werden, die man nicht ungestraft überspringen kann, es wäre denn in Folge gemeinsamer Zustimmung, also in Folge der Bewilligung von Seiten der Berechtigten.

§. 186.

Was endlich die Idee der innern Freyheit anlangt, so ist der Unterschied deren, die sich wie wohl von ferne, derselben mehr oder minder nähern, schon unter ältern Knaben, vollends unter Jünglingen, meistens auffallend genug, um von Allen bemerkt zu werden. Der Vorzug Derjenigen, die sich durch ein gehaltenes und verständiges Betragen auszeichnen, wird gewöhnlich vom Erzieher selbst eher zu stark und zu laut, als zu schwach geltend gemacht; und die Kinder sind gegenseitig viel zu aufmerksame Beobachter ihrer Schwächen, als dass sie nicht sehen sollten, wie weit Andere hinter jenen Vorzüglicheren zurückbleiben. Daher kommt es mehr darauf an, die Verkleinerungssucht nicht zu reizen, als den Blick der Kinder auf das zu lenken was ihnen ohnehin nicht entgeht.

§. 187.

Üble Beyspiele von Seiten der Erwachsenen, wenn solche der Jugend nahe stehn, wird man natürlich nicht aufdecken; sind sie aber offenkundig, so wirken sie eher zurückstossend als verführend, wofern nur die Jugend kein Interesse hat, sie nachzuahmen, oder sich damit zu entschuldigen. Andererseits ist die Hoffnung nicht gross, dass die löblichen Beyspiele nachgeahmt werden; sie erscheinen der Jugend zu leicht als das, was sich von selbst versteht. Daher wird nicht überflüssig seyn, ausdrücklich mit Bezeugung gebührender Hochachtung darauf hinzuweisen; besonders wenn heranwachsende Zöglinge anfangen sich in grösseren Kreisen umzusehn, und Vergleichen mit Manchem anzustellen was durch falschen Glanz täuschen kann.

§. 188.

Fünftens: Angenommen nun, es sey der Blick der Zöglinge auf das, was nach den praktischen Ideen zu unterscheiden ist, theils im Umgange der Kinder unter sich, theils durch Beyspiele, theils durch den Unterricht schon gehörig gelenkt, und hiemit die ästhetische Beurtheilung der Willens-Verhältnisse hinreichend geweckt: so folgt dann die eigentlich moralische Bildung. Man darf es nämlich nicht darauf ankommen lassen, ob die Jugend sich selbst das Löbliche hier, das Unlöbliche dort, zusammenfasse, dabey verweile, — und ob davon Jeder

die Anwendung auf sich selbst mache: vielmehr müssen Wahrheiten, die ungern gehört zu werden pflegen, Allen, und Jedem insbesondere gesagt werden. Je genauer der Erzieher seine Zöglinge kennt, desto besser. Denn man fodert Jeden zur Selbstbeobachtung am wirksamsten dadurch auf, dass man zeigt, man schaue in sein Inneres. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und des Schlechteren in ihm, giebt nun die Grundlage dessen, was Moralisiren zu heissen pflegt, und was keinesweges überflüssig oder gar in der Erziehung verwerflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus nothwendig ist. Freylich wachsen Menschen genug heran, denen niemals eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen ist, aber Keiner sollte so heranwachsen.

§. 189.

Es ist hiebey nur bloss von Lob und Tadel die Rede; nicht aber von harter Behandlung, nicht einmal von harten Worten. Verweise und Strafen, die auf einzelne Handlungen folgen, sind etwas Anderes; sie können zwar Betrachtungen sittlichen Inhalts veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan seyn. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klü-

ger macht (§. 157). Sie geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens, und der wahren Ehre bey unparteyischen Zuschauern. Eine solche Sprache lässt sich auch darauf ein, die Entschuldigungen zu berücksichtigen, welche Jeder in seinem Innern bereit zu haben pflegt; sie lässt diese Entschuldigungen gelten soviel sie können; aber sie warnt, man solle sich für die Folge nicht darauf stützen.

§. 190.

An der Jugend ist in gewöhnlichen Fällen nichts Grosses zu loben und zu tadeln. Während nun Übertreibung sorgfältig mag verhütet werden (schon weil sie die Wirkung entweder vermindert, oder eine verkehrte Befangenheit, wo nicht gar Ängstlichkeit, hervorbringt,) giebt es doch eine Art von Vergrößerung, welche zweckmässig ist, um das Kleine sichtbarer, der Jugend ihr eignes Thun bedeutender, und gegen den Leichtsinn wirksamer darzustellen. Dies ist das Hinweisen auf die Zukunft. Die geringsten Fehler können wachsen durch Gewohnheit; die geringste Begierde, wenn ihr kein Zügel angelegt ist, kann sich in Leidenschaft verwandeln. Dabey sind die künftigen Lebens-Verhältnisse unsicher; es kann Verführung, Versuchung, — unerwartete Noth hinzukommen. Solches Vorschauen in die Möglichkeiten der Zukunft ist zwar kein Weissagen, und soll nicht als solches sich gelten machen, aber es dient dennoch zum Warnen.

§. 191.

Hat man erreicht, dass der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachte: so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntniss es dahin bringen, dass die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe, und dass die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits, verbinde. Von hieran aber wird das unmittelbare, nachdrückliche Aussprechen des Lobes und Tadels seltener werden müssen. Es wird nicht mehr so leicht seyn als früherhin, dem Zöglinge das was in ihm vorgeht, besser ins Licht zu setzen als er es sich ohnehin schon selbst gesagt hat. Auf einer andern Seite aber kann man ihm noch zu Hülfe kommen, nämlich im Gebiete der allgemeinen Begriffe, in welchem das fortschreitende jugendliche Nachdenken sich allmählig zu orientiren sucht.

§. 192.

Sechstens: Die Zucht soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Dass ein junger Mensch, auch nachdem er auf den Punct der sittlichen Entschliessungen (§. 150) schon gekommen ist, doch noch vielfacher Erinnerung bedarf, kann man durchgehends voraussetzen, obgleich hierin bey den Individuen grosse Unterschiede vorkommen, die sich nur durch Beobachtung entdecken lassen. Das-

jenige aber, woran man erinnert, sind Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefasst, oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Ohnehin werden allgemeine Betrachtungen bey den wenigsten Menschen vorherrschend; vollends die Jugend bekommt des Neuen soviel zu sehen, zu erfahren, und selbst zu lernen, dass leicht das Alte hinter dem Neuen, und um so mehr das Allgemeine hinter dem Einzelnen zurückgesetzt wird. Indessen ist Erinnern und Berichtigen doch weit eher ausführbar, wo ein guter und vester Grund gelegt war, als jene bloss haltende Zucht (§. 161—166), wenn sie noch in dem Jünglingsalter nichts vorfindet, woran der Zögling sich selbst zu halten auch nur versuchen möchte.

§. 193.

Aus der grossen Verschiedenheit der Principien, welche die Schulen in alter und neuerer Zeit für die Sittenlehre und Rechtslehre angenommen haben, ist ersichtlich, dass sehr vielerley theils entgegengesetzte, theils wenigstens einseitige Ansichten entstehen können, wenn unternommen wird, Ordnung, Bestimmtheit, und Consequenz in vorhandene sittliche Begriffe zu bringen. Alles dies Entgegengesetzte und Einseitige, sammt unzähligen Schwankungen, die dazwischen noch Platz haben, kann sich in jugendlichen Köpfen erneuern; und um so mehr, wenn sie

einen Werth darauf legen, ihren eignen Weg zu gehn. Sehr gewöhnlich schicken sich die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen; der subjective Theil des Charakters nach dem objectiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt, den Irrthum zu berichtigen, hat die Zucht solche Gelegenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, dass die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden.

§. 194.

Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muss die Zucht sich zurückziehn. Unnötiges Beurtheilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden; und Nebenrück-sichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört seyn.

Vierter Abschnitt.

Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.

Erstes Capitel.

Von den ersten drey Jahren.

§. 195.

Da in den ersten Jahren der Lebensfaden noch äusserst schwach ist, mithin die körperliche Pflege,

(von der hier nicht die Rede seyn kann), allem Andern vorangeht: so entstehen nach den Gesundheits-Umständen grosse Unterschiede in Ansehung der Zeit; welche der geistigen Bildung Gewinn bringt. Wie gering aber auch diese Zeit seyn möge: sie ist äusserst wichtig wegen der grossen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.

§. 196.

Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, dass sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechslungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohrs, so dass diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmässig einheimisch werden, ist zu wünschen.

§. 197.

Der eignen Regsamkeit des Kindes sucht man auf unschädliche Weise Raum zu geben; zunächst damit es Übung im Gebrauch aller Gliedmaassen erlange; dann auch, damit es durch eigne Versuche seine Beobachtung der Dinge und ihrer Veränderlichkeit erweitere.

§. 198.

Unholde, abstossende Eindrücke von Menschen,

wer sie auch seyen, müssen sorgfältigst vermieden werden. Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln.

§. 199.

Eben so wenig aber muss irgend Jemand sich durch das Kind regieren lassen; am wenigsten, wenn es sich ungestüm äussert. Sonst ist Eigensinn die unfehlbare Folge; welche sich bey kränklichen Kindern kaum vermeiden lässt, wegen der Aufmerksamkeit, womit man den Äusserungen ihres Leidens zu entsprechen genöthigt ist.

§. 200.

Das Kind muss beständig die Überlegenheit des Erwachsenen, und oft seine eigne Hülfslosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der nothwendige Gehorsam. Bey folgerichtiger Behandlung werden Personen, die sich stets in der Umgebung des Kindes befinden, leichter Gehorsam erlangen, als andere, die selten zugegen sind. Den Affecten muss Zeit gelassen werden, sich abzukühlen: wenn nicht dringende Umstände etwas Anderes fodern.

§. 201.

In seltenen Augenblicken mag eine Gewalt hervortreten, die in so weit Furcht erregt, als nöthig ist, um in Nothfällen mit Erfolg eine Drohung auszusprechen, und dem Übermuth zu steuern zu können. Denn die Regierung muss schon in den frühesten

Jahren bevestigt seyn, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden.

§. 202.

Sprachbildung der Kinder erfordert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruss zu verursachen pflegen. Künstliche Formen des Ausdrucks, deren Sinn über den Gedankenkreis des Kindes hinausliegt, müssen ganz vermieden bleiben.

Zweytes Capitel.

Vom vierten bis achten Jahre.

§. 203.

Die eigentliche Gränzscheidung liegt nicht in den Jahren, sondern darin, dass die erste Hülfslosigkeit aufhört, und ein zusammenhängender Gebrauch der Gliedmaassen und der Sprache eintritt. Daraus, dass sich die Kinder von vielem augenblicklichen Unbehagen nun selbst befreyen können, folgt schon, dass mehr Ruhe und Frohsinn gewonnen wird.

§. 204.

Je weiter nun das Kind sich selbst schon helfen kann, desto weiter muss die äussere Hülfe sich zurückziehn. Zugleich muss die Regierung an Vestigkeit, und bey manchen Individuen an Strenge, zu-

nehmen, so lange, bis die letzten Spuren des früher meist nicht ganz vermiedenen Eigensinns verschwinden. Dies setzt jedoch voraus, dass Niemand das Kind unnöthig reize, irgend eine Art von Gegenwehr auszuüben. Je mehr veste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich.

§. 205.

Soviel Freyheit, als die Umstände erlauben, muss dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äussere, und damit man seine Individualität studiren könne. Die Hauptsache in diesem Alter ist jedoch, dass man üble Gewohnheiten verhüte; besonders solche, die mit tadelhafter Sinnesart zusammenhängen.

§. 206.

Zwey praktische Ideen kommen hier unmittelbar in Betracht, aber auf verschiedene Weise, nämlich die des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Einzelne Auffassungen, welche zur letztern gehören, bildet sich das Kind fast immer von selbst; die erstere gedeiht seltener; sie muss ihm gegeben werden, und das lässt sich nicht immer unmittelbar leisten.

§. 207.

Die Äusserungen des Übelwollens, welche bey manchen Kindern häufig vorkommen, sind durchaus als schlimme Zeichen sehr ernsthaft zu nehmen; denn ein Charakter, der von dieser Seite einmal ver-

dorben ist, lässt sich nicht mehr gründlich bessern, und das Verderben fängt zuweilen früh an. Was dabey zu thun ist, beruht auf Folgendem:

§. 208.

Zuvörderst wird vorausgesetzt, dass man jüngere Kinder nicht viel allein lasse, sondern dass alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig seyen, und dass in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche. Die Äusserungen des Übelwollens sind also ausser der Regel; und sobald sie eintreten, hat das Kind die herrschende Ordnung wider sich. Je mehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu seyn; desto weniger erträgt es, sich allein zu fühlen. Den Übelwollenden lasse man allein; und er ist gestraft.

§. 209.

Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngeren Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiss, sich völlig schwach fühlt, sobald man es allein lässt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es in den geselligen Kreis wieder aufnimmt. Hat man diese Periode versäumt, hat sich der Übelwollende den Kreis, in welchem er froh leben konnte, schon abgeneigt gemacht, so erzeugt alsdann eine Bitterkeit die andere; und es bleibt nur übrig, auf strenges Recht zu halten.

§. 210.

Der Geist der Geselligkeit, welcher das Übelwollen fern hält, ist nun noch lange kein wirkliches Wohlwollen; und selbst diejenigen Beschreibungen desselben, welche sich in gewöhnlichen Kinderschriften finden, laufen Gefahr, als leicht erfundene Fabeln überhört zu werden. Dann kommt es darauf an, fürs erste den Glauben an das Wohlwollen vestzustellen; und zwar bey dem Kinde, welches durch die Erziehung unaufhörlich von Wohlthaten überschüttet wird, aber durch die Gewohnheit dagegen abgestumpft ist. Man entziehe ihm etwas von der gewohnten Fürsorge. Indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freye That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit, oder als Wirkung irgend eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrthum eine offene Quelle des mannigfaltigsten sittlichen Unheils.

§. 211.

Zur nöthigen Strenge muss die Güte, und zur Güte noch die Freundlichkeit hinzukommen, wenn man nicht das Gemüth des Kindes erkälten, und die Keime des Wohlwollens tödten will. In der Periode, wovon hier geredet wird, hängt die Stimmung noch unmittelbar ab von der Behandlung; und lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge.

Die doppelte Aufgabe, theils die Idee des Wohl-

wollens hoch genug hervorzuheben, theils wirklich wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, lässt sich nun zwar im Kindesalter noch nicht lösen. Aber man hat viel gewonnen, wenn theilnehmendes Gefühl, unterstützt vom geselligen Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen Derer, von welchen das Kind als von höhern Wesen abhängt, verbindet. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden, und fördert weiter.

§. 212.

Die Idee der Vollkommenheit, in ihrer Allgemeinheit, steht zwar dem Kinde eben so fern, als die des Wohlwollens; jedoch die ersten Anfänge dessen, was dahin gehört, sind weit weniger mislich. Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachsthum. Allein hier giebt unzählige Verschiedenheiten der Art und des Grades, welche beobachtet seyn wollen; besonders wegen der Anknüpfung des Unterrichts, der schon hier theils synthetisch theils analytisch eintritt, obgleich er noch nicht regelmässig die Hauptbeschäftigung des Kindes ausmacht.

§. 213.

Während der Kreis, worin das Kind sich frey umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung schafft, und

überdies noch das, oft höchst nöthige, absichtliche Umherführen von Seiten des Erziehers hinzukommt; erlangt die Erfahrung ein Übergewicht über den frühern Phantasien, wenn auch bey verschiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältniss. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen, und grösstentheils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloss Worte, und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andre gehn auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf Zwecke menschlicher Handlungen, ohne Unterschied ob von fingirten oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andre nicht dürfen beantwortet werden: so muss doch im Ganzen die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermisst, und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr Vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterricht den Boden bereiten muss. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehn, sondern der Erzieher muss schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune; die gewöhn-

lich nicht mit sich experimentiren lässt, sondern oft ungelegene Sprünge macht.

§. 214.

So lange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfragen einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann: fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen, und den hiedurch veranlassten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urtheilen und frühesten religiösen Eindrücken; zum Theil auch mit den Übungen im Lesen.

§. 215.

Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts, das Lesen, Schreiben, Rechnen, das Leichteste des Combinirens, und die ersten Anschauungs-Übungen gehören in die spätern Jahre dieser Periode; auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmässigem Aufmerken zu beharren fähig ist. Man begnügt sich alsdann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer.

Man bemerke den Unterschied der hier genannten Lehr-Gegenstände. Zählen, Combiniren, Anschauen, gehören zu den natürlichen Entwicklungen des Geistes, die man durch den Unterricht nicht schaffen, sondern nur beschleunigen soll; daher hier das Verfahren soviel möglich analytisch beginnen

muss; Lesen und Schreiben hingegen lässt sich nur synthetisch (jedoch nach vorgängiger Analyse der Sprachlaute) lehren.

1) Das Combiniren — gemeiniglich ganz, und sehr mit Unrecht, vernachlässigt — gehört zu den allerleichtesten und Vieles erleichternden Übungen, recht eigentlich für Kinder. Dass zwey Dinge ihre Stellung rechts und links, (hinten, und vorn, oben, und unten), wechseln können, ist der Anfang. Dass drey Dinge sich sechsfach (in Einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wieviele Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne? ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge, und die Kinder selbst, zu versetzen, zu combiniren und zu variiren. So etwas muss man zum Theil scheinbar spielend lehren.

2) Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg auf einander gezeichnet, (auch Stricknadeln in verschiedenen Lagen zusammengelegt und sich kreuzend, ferner Damenbretsteine und ähnliche Dinge;) alsdann der Kreis in mannigfaltigen Abtheilungen und Darstellungen.

3) Das Rechnen bedarf gleichfalls sinnlicher Dinge (z. B. Geldstücke), welche gezählt und verschiedentlich gelegt werden, um Summen, Differenzen, Producte vor Augen zu stellen; anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4) Zum Lesen dienen Buchstaben und Zahlen auf Pappstückchen, die sich verschiedentlich zusammenstellen lassen. Geht es langsam mit dem Lesen lernen, so vernachlässige man nur daneben nicht die übrige Geistesbildung, als ob deren erste Bedingung das Lesen wäre; welches oft viel Geduld braucht, und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verstimmen darf.

5) Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches sich mit den ersten Anschauungsübungen verbinden muss. Ist das Schreiben im Gange, so fördert es das Lesen.

§. 216.

Aber auch hier schon bleiben manche Individuen zurück; Anfangs befremdet durch die Zumuthung des unlustigen Lernens, später sich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahlreichen Schulen, wo stets Einige voraneilen, und die Menge mit dem Strome zu schwimmen sucht, erlangt man die Leistung eher; aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zusammenhang der Gedanken. Und auch da noch giebt es Spätlinge, welche der Unmuth tief herabdrückt.

Drittes Capitel.

K n a b e n a l t e r .

§. 217.

Die Gränzscheidung des Knabenalters gegen die frühere Kindheit, (sofern eine solche Gränze sich

bestimmen lässt), besteht darin, dass der Knabe sich gern, wenn man ihn gehn lässt, vom Erwachsenen entfernt, indem er nicht mehr, wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt, und von da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschliessen, und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzutheilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mässigen; um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männer tritt, noch nicht kennt. Denn die Gränze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, dass der Knabe noch keine festen Zwecke hat, sondern spielt, und sorglos in den Tag hinein lebt. Dabey träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkühr bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt.

Eben so sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fortschritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken.

§. 218.

Die Hauptsache für dieses Alter ist, zu verhüten, dass sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschliesse. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Zwar der allergrösste Theil des Lernens,

wie mannigfaltig es auch sey, geschieht dadurch, dass Worte verstanden werden, also dass der Schüler aus dem geistigen Vorrath, welchen er schon eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. Eben hieraus aber sieht man, dass das Quantum des Vorstellens schon grösstentheils beysammen ist; der Unterricht kann es nur in neue Formen bringen. Und dies muss geschehn, während der Vorrath noch leicht beweglich ist, denn später nimmt derselbe allmählig vestere Formen an.

§. 219.

Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten; und ihnen gemäss sollte der Unterricht sowohl in Ansehung der Gegenstände als der Lehrart die entsprechenden Sonderungen annehmen. Statt dessen macht die Familie das Standes-Interesse gelten; und will bestimmen, wie viel oder wie wenig Unterricht ein Knabe nöthig habe.

Pädagogisch betrachtet, gehört theils zu jedem Studium eine ihm angemessene geistige Thätigkeit; theils muss diese Thätigkeit, indem sie wohl gelingt, zu dem Gesamtzustande des Individuums passen; nicht dessen Kräfte erschöpfen oder unzeitig in Anspruch nehmen.

Unrichtig aber sind Schlüsse wie dieser: mit Einem Studium stehe das zweyte, mit dem zweyten das dritte, mit dem dritten das vierte in sachlicher

Verbindung; folglich müsse, wer zum ersten angeleitet werde, auch das zweyte, dritte, vierte damit verbinden. Dieser Schluss gilt für Gelehrte, welche für ihre Person über die pädagogischen Vorfragen längst hinweg sind; und auch da noch bezeichnet er nur die Verbindung derjenigen, welche die Vorsteher ihrer Fächer sind: mit den psychologischen Verhältnissen aber, wonach die Erziehung sich richten muss, hat er nichts gemein. Oft genug bleiben Vorstellungsmassen vereinzelt, deren Gegenstände in der genauesten und nothwendigsten Verbindung stehn; dem Individuum hilft es alsdann nichts, ein weites Gewebe der Gelehrsamkeit von verschiedenen Puncten aus bloss angefangen zu haben.

Anders verhält es sich da, wo gewisse Studien die nothwendige Vorbereitung zu gründlichen Kenntnissen mancherley Art ausmachen. Da gilt der Schluss: wer sich jener nicht zu bemächtigen im Stande ist, kann auch diese nicht erreichen.

§. 220.

Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt ferner eine richtige Methode des ersten Unterrichts, und zugleich ein angemessenes, nicht abstossendes, persönliches Betragen der Lehrer voraus; damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

Die seltenen Fälle später Entwicklung zu berücksichtigen, ist schwer; es sey denn, dass körper-

liche Pflege, oder Umherführen in einem grössern Erfahrungskreise, und Wechsel der Lehrart, gefehlt haben; welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die anfangs beschleunigten Fortschritte aber geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eignes Weiterstreben hinzukommt.

§. 221.

Zu den sittlichen Principien zurückgehend, erwähnen wir hier vorzugsweise der Ideen des Rechts und der Billigkeit. Diese entspringen aus der Reflexion auf menschliche Verhältnisse; und sind deshalb dem frühen Kindesalter weniger zugänglich, da ihm überall die Unterordnung in der Familie entgegentritt. Der Knabe dagegen lebt mehr unter seines Gleichen; und die nöthigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, dass sie dem eignen Urtheil nicht Zeit lassen sollten. Freywilliges Anschliessen, persönliches Ansehen, und selbst Usurpation der Gewalt, zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Von Seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe, und überdies noch Regierung und Zucht nöthig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeige, und ohne Partheylichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muss sich an Poesie und Geschichte wenden.

§. 222.

Auf Geschichte weist auch eine andre Betrachtung

tung hin. Schon oben (§. 56—61) leitete die Idee des Wohlwollens auf die Nothwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefodert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punct bezeichnet, der allgemein erreicht werden muss.

§. 223.

Der zweyte, eben so vest bestimmte Punct, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen; theils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, theils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch.

§. 224.

Das Rechnen nach dem dekadischen Systeme würde höchst wahrscheinlich, die biblische Geschichte ganz gewiss, kein Zögling von selbst erdenken. Beide also müssen als zum synthetischen Unterricht vorzugsweise gehörig angesehen werden. Bey solchem kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungsmassen (§. 29) sicher eingreifen zu lassen, in Frage. Nun darf man zwar nicht schliessen: mit der biblischen Geschichte stehe die ganze Geschichte, mit dem Rechnen die ganze Mathematik überhaupt, also auch pädagogisch, in

Verbindung (§. 67). Allein soviel ist gewiss, dass die Wirksamkeit einer Vorstellungsmasse mit ihrer Ausbreitung und mehrfachen Anknüpfung wächst. Biblische Geschichte und Rechnen müssen demnach, in soweit Umstände und Fähigkeiten es erlauben, eine grössere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichts wünschenswerth machen; auch da, wo auf vielseitige Bildung nicht zu hoffen ist.

§. 225.

Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu nehmen, wobey man sich jedoch sehr hüten muss, nicht die nöthige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert, wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher; dem Knaben passt zuerst das Leichteste der Botanik beyrn Pflanzensammeln. In den untersten Rang aber würden die fremden Sprachen kommen, wenn nicht besondere Verhältnisse ihnen in manchen Fällen eine vorzügliche Wichtigkeit ertheilten. Denn was die alten klassischen Sprachen anlangt; so haftet an ihnen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medicin, ja die gesammte Gelehrsamkeit so sehr, dass sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.

Übrigens liegt vor Augen, dass der Umfang des Unterrichts von äusseren Verhältnissen des Standes und Vermögens zu sehr abhängt, als dass man die Lehrgegenstände im Allgemeinen bestimmt vorzeichnen könnte. Weit weniger abhängig aber ist die Entwicklung des vielseitigen Interesse von den Lehrgegenständen; und dem Unterricht bleibt immer noch die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern; während es in sehr günstigen Verhältnissen darauf ankommt, nicht im Überfluss an Hilfsmitteln das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren.

§. 226.

Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt; und wobey Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Production wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Übung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Die beste Vergütung liegt darin, wenn die Laster des Müssiggangs vermieden werden. Schon deshalb, weil hierauf eine besondere Aufmerksamkeit zu richten ist, und nach dem Ergebniss der Beobachtung die Maassregeln zu bestimmen sind, doch auch in jeder andern Hinsicht, muss die Familien-erziehung gegen jenen natürlichen Druck, welchen

auch der gute Unterricht ausübt, mitwirken, — und die Schulbildung muss ihr dazu die nöthige Zeit lassen. Von der letztern mag zwar in Nothfällen ausdrücklich verlangt werden, dass sie den Knaben vollständig beschäftige. Sonst aber sollen die häuslichen Schularbeiten nicht das grösste, sondern gerade umgekehrt das kleinste mögliche Zeitmaass ausfüllen; und wie die übrige Zeit anzuwenden sey, darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu bestimmen, und die Folgen zu verantworten.

Viertes Capitel.

J ü n g l i n g s a l t e r.

§. 227.

Ob nun der Unterricht geendigt, oder fortgesetzt werde: alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, dass der Jüngling selbst einen Werth aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zusammenhang des Wissens, theils in sich, theils mit dem Handeln, muss also aufs Deutlichste vor Augen gestellt seyn; und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpuncte zu erreichen, sind anzuwenden, so lange es nur darauf aukommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit zu begegnen. Aber andererseits sind jetzt gerade die falschen Motive zu fürchten, und zu meiden, welche nur den Schein des Talents erkünsteln würden.

§. 228.

Überdies hört die Nachricht auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Die ganze Tüchtigkeit des Jünglings kommt in Frage; und seine Stellung in der Gesellschaft soll sich darnach bestimmen; die Schwierigkeit, unter Männern Haltung zu gewinnen, muss ihm fühlbar werden. Plätze, denen er nicht gewachsen scheint, werden ihm streitig gemacht; er ist von Nebenbuhlern umgeben, und wird von Erwartungen gespornt, welche zu mässigen oft schwer hält, und alsdann gerade am nöthigsten ist.

§. 229.

Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günstige Umstände, ungeachtet aller Auffoderung, seiner Bequemlichkeit nach: so ist die Erziehung am Ende; und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschliessen, welche auf den Fall, dass künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind.

§. 230.

Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge: so bestimmen die Lebensformen, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Ehrenpuncte, die er sich aneignet, stehen zwischen Plänen und Maximen in der Mitte, je nachdem sie mehr nach aussen oder nach innen treiben.

§. 231.

Nur in Fällen, wo er durch seine Fehltritte sich beschämt fühlt, ist er noch biegsam. Diese Fälle müssen benutzt werden, wo etwas nachzuholen ist. Im Übrigen gebietet die Pflicht, ihm die strengen Forderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit ist kaum noch zu erwarten, am wenigsten zu fodern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung.

Dritter Theil.
Über besondere Zweige der Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung
besonderer Lehrgegenstände.

Erstes Capitel.

Zum Religions - Unterricht.

§. 232.

Das Innere des Religions - Unterrichts haben die Theologen zu bestimmen; und die Philosophie hat zu bezeugen, dass kein Wissen im Stande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln. Was aber das pädagogische Verhältniss anlangt, so ist sowohl über das Ende, als über den Anfang dieses Unterrichts etwas anzuführen.

Das Ende oder wenigstens den Gipfel bezeichet die Confirmation, und die darauf folgende Zulassung zum heiligen Abendmahl. Jene entspricht einer besondern kirchlichen Confession; dieses hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen. Der tiefen Gemüthsbewegung, welche mit dem ersten Gange zum Abendmahl verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen; besonders da an die Zulassung zum Abendmahl schon die allgemeine Bedin-

gung des earnesten sittlichen Strebens geknüpft ist, welche also auch als erfüllt von den Andersdenkenden vorausgesetzt wird, sofern sie an dergleichen Feyer Theil nehmen dürfen. Der vorgängige Religions-Unterricht nun hat um so mehr hierauf hinzuwirken, da christliche Zuneigung auch zu Denen, welche in wichtigen Glaubenspunkten abweichen, für Manche zu den schwerern Pflichten gehört; deren Einschärfung um desto nöthiger ist, weil der nämliche Unterricht nicht umhin konnte, die Unterscheidungslehren der Confessionen bestimmt anzuzeigen.

§. 233.

Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfang, ist es möglich, den Eindruck der Christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialogen zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen; namentlich durch den Kriton und die Apologie. Doch müssen diese Eindrücke, als die schwächern, noch vorangehen, bevor die Einweihung in die christliche Gemeinschaft ihre ganze Gewalt fühlen lässt.

§. 234.

Geht man nun in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religions-Unterricht, welcher das Eigenthümliche der Confessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus; welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vor-

ausgegangen sind. Es fragt sich aber, ob nicht selbst diesen noch etwas zum Grunde liegen müsse?

§. 235.

Unmöglich kann die Religion als etwas bloss Historisches und Vergangenes, welches nur noch fortgesetzt würde, genügend dargestellt werden. Der Lehrer muss nothwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmässigkeit benutzen. Allein selbst dies, was schon einige Naturkenntniss erfordert, und auf Weisheit und Macht hinführt, ist noch nicht das Erste.

§. 236.

Reines Familiengefühl erhebt sich leicht und ohne Weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mütter. Nur wo dies mangelt, ist man genöthigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier als öffentlichen Zeichen der Demuth und Dankbarkeit, auszugehn. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher Anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt, und nur allmählig sich erweitert und erhöht.

§. 237.

Die Erhöhung und Reinigung von unwürdigen Zusätzen muss aber schon geschehen und vest eingepägt seyn, bevor mythische Vorstellungen des Alterthums bekannt werden; alsdann wirken diese rich-

tig durch den Contrast des offenbar Fabelhaften und Rohen gegen das Würdige und Erhabene. Hierin nun liegt bey gehöriger Behandlung nichts Schwieriges; aber es giebt andre Schwierigkeiten, welche von der Individualität abhängen.

§. 238.

Während Manche nicht vertragen, dass viel von der Sünde geredet werde, weil sie sonst damit entweder bekannt, oder von phantastischer Angst ergriffen werden: giebt es Andre, die nur durch die stärksten Ausdrücke können erschüttelt werden; und noch Andre, welche selbst gegen die Sünden der Welt predigend sich in stolzer Sicherheit der Welt gegenüber stellen. Es giebt auch Grübler, welche, ohne spinozistische Lehren vernommen zu haben, von selbst das Zugelassene für bewilligt, und vom höchsten Richter gebilligt, mithin die Macht als factischen Beweis des Rechts ansehen. Es giebt Verächter der blossen Moral, welche durch Gebet sich zu schlechten Handlungen einzuweihen vermeinen. Von solchen Verkehrtheiten kommen einzelne Spuren wohl schon bey Kindern vor, besonders wenn ihre fertige Wiederholung des gehörten Kanzelvortrags, oder vollends ihr lautes Beten, einmal gelobt wurde.

Demnach muss die Wirkung des Religions-Unterrichts bey jedem Individuum beobachtet werden. Wiederum eine Aufgabe für die Familien-Erziehung.

Zweytes Capitel.

G e s c h i c h t e.

§. 239.

Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläufigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Begebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verräth Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloss Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nöthig.

§. 240.

Soll zuvörderst Geschichte bloss chronologisch, aber in einem vesten Bilde aufgefasst werden, so erfordert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken zu durchlaufen. Die merkwürdigen Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muss geläufig seyn, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten herauszuheben; oder aus einer langen Reihe die wichtigsten Punkte in eine kurze Reihe zusammenzustellen.

§. 241.

Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Culturstufen, beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloss dem Lehrer ganz deutlich seyn, sondern er muss auch

die Bedingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die alte Geschichte, deren Motive einfacher sind, als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§. 242.

Weiter muss die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst, ein reiner Gedankenfluss, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Punkten, die nicht absichtliche Ruhepunkte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fließende Rede voraus; ohne deren sorgfältige Übung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der bloße Redefluss reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung *) sonst mislingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgültig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

Während der Erzähler die Worte nur nach-

*) Lehrbuch zur Psychologie, S. 141, 150, und an mehreren Orten.

einander kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mittheilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt Einiges und lässt Anderes sinken. Es muss also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegentheil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muss im Ausdrücke eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muss Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben; und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§. 243.

Zu dem Allen kommt noch ein Haupt-Erfoder-
niss, nämlich die grösste Einfachheit im Ausdrücke. Die gedrängte und abstracte Sprache neuerer Historiker passt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muss ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muss sie ganz eigentlich memoriren, in möglichst treuer, nur fließender Übersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian,

und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobey der Erzähler es vermeidet, mit eigener Reflexion aufzutreten), ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabey zum Vorschein kommt.

§. 244.

Sind die erwähnten Vorübungen (§. 90 — 93) mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden: so muss alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken ausdehnen oder beschränken. Hierüber lassen sich nun zwar bey der grossen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben; indessen ist folgendes zu bemerken.

Nicht bloss im Allgemeinen sind alle Hülfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können (Portraits, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen, u. d. gl.) wünschenswerth: sondern als nothwendig muss man insbesondere Landcharten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von Strass unter dem Namen: Strom der Zeiten, welche nicht bloss den Synchronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Tren-

nung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hilfsmittel, so wird mit blossen Gedächtnissachen viel Zeit und gute Laune verdorben.

Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.

§. 245.

1) Zuerst entsteht schon beym frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: Wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, dass Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. Kann man sich nun gleich in den, der heutigen Geographie bestimmten Stunden, nicht dabey aufhalten, alte Landcharten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beyzufügen; dabey aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen, sondern gerade vermeiden; indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, dass von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bey der Geographie von Deutschland), sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich seyn; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmählig aneinander, und man lässt die Geschichte

gleichsam von fern erblicken. Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweyten Cursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet. Beym ersten kann das Allgmeinste genügen; z. B. dass, noch nicht längst, Deutschland viel mehr als jetzt, getheilt gewesen; dass es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angränzende Landesherrn einander bekriegten, dass die Ritter auf schwer zugänglichen Anhöhen wohnten, dass man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise getheilt habe, u. d. gl. m.

Der zweyte Cursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie lässt sich nur Neueres bequem anknüpfen; ausser wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigenthümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Landcharte sichtbaren, vielgetheilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden) kurze Biographien als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen: so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind beygefügt worden. Alsdann aber ist um desto nöthiger, dass eine Zeittafel an der Wand hänge; und

auf einige Stellen derselben muss man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige feste Zeitpunkte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographien grosse Verwirrung zu veranlassen.

§. 246.

2) Der Haupttheil des Geschichts-Unterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die Griechische und Römische Geschichte. Einige anmuthige Erzählungen aus Homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwey Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläufige Theogonie, oder in anstössige Fabeln, der Vollständigkeit halber (die keinen Zweck haben würde) zu gerathen; der zweyete, das Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memorirt werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die Persische Geschichte muss ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bey Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Ägyptische anzuschliessen in Form von Episoden; dabey muss Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testamente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die Römische Geschichte muss für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§. 247.

Wenn nun ausführliche Erzählungen nach dem Muster der Alten, die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleichwohl nicht fortwährend das blosse Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Übersichten nachfolgen, und einige Hauptpuncte darin chronologisch memorirt werden. Hiebey ist folgendes zu merken:

An den eingepägten Jahrszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt bevestigen, dass keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahrszahl hinreichen; man mag eine zweyte oder dritte hinzufügen, aber je mehr man sie häuft, desto zweckwidriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahrszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben; damit nachstehende Zahlen dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sey man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§. 248.

Durch die Übersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den

Vortheil, dass er bey solchen Perioden, von denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sey sehr Vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige. Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur compendiarisch fortschreitet; wie es in der That späterhin zum Theil unvermeidlich ist.

§. 249.

3) Die mittlere Geschichte hat weder Hülfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu grosse Last blosser Gedächtnissachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Pabstthum, Kaiserthum sammt dem Lehnswesen, müssen sorgfältig hervorge stellt und erklärt werden. — Die meisten Thatsachen bis auf Karl den Grossen können noch Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmässig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu bevestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, sammt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermassen

ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bey den Geschichten von Rudolph, Albrecht, Ludwig dem Baiern sich gleichsam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karln IV bis Friedrich III nicht solche Anknüpfungspuncte, dass man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesammte Geschichte jener Zeit füglich wählen könnte. Es dürfte daher besser seyn, bey dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Churverein zu Rense, — und bey der Frage: wie die Päbste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karln dem Grossen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kriegsglück hervorheben; dann in Frankreich bey Karln VIII, in England bey Heinrich VII anhalten; um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten seyn. Anderes muss geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

§. 250.

4) Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vortheil, dass sie keine so lange

Zeitreihe umfasst wie die mittlere; und dass sie in drey sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westphälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsre Zeit. Diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehen, und durch die Repetitionen gehörig eingepägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in grösserer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umrisse war gezeigt worden.

Die Hauptsache ist, dass kein Unterricht, der nur einigermaassen darauf Anspruch macht, vollständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt, und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muss dem gemäss von neuem durchgearbeitet werden.

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit seyn; und wenn sie es nicht wird, so tragen

die Jugendlehrer der Geschichte einen grossen Theil der Schuld.

§. 251.

Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefasste, kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höhern Bürgerschulen (die nicht durch die Universität ergänzt werden!) den Schluss des historischen Unterrichts machen.

Und während des ganzen Laufes dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenu nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen; und wenn auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaassen die grossen Unterschiede in den freyesten Regungen des Menscheingeistes zu erkennen geben.

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit grössern Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen, der frühern Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüth zu erwärmen: so ist eine besondere Sorgfalt nöthig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Aurgende aushebe.

Drittes Capitel.

Mathematik und Naturlehre.

§. 252.

Dass die Anlage zur Mathematik seltener sey, als zu andern Studien, ist blosser Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfängen herrührt. Aber dass Mathematiker selten aufgelegt sind, sich mit Kindern gehörig zu beschäftigen, ist natürlich. Über dem Rechnen hat man die combinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt; und zu demonstriren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war.

Das erste Wesentliche ist, Grössen und deren Veränderung zu beachten, wo sie vorkommen. Also Zählen, Messen, Wägen, wo es gescheln kann; wo nicht, die Grössen wenigstens schätzen; wenn auch Anfangs nur unbestimmt, was mehr, weniger, grösser, kleiner, näher, ferner sey.

Insbesondere zu bemerken sind einerseits die Anzahlen der Permutationen, Variationen und Combinationen, andererseits die quadratischen und kubischen Verhältnisse, wo ähnliche Flächen und Körper von analogen Linien abhängen.

Anmerkung. Von dem, was den frühern mathematischen Unterricht unnöthig erschwert, wäre Mancherley zu sagen, was hier nicht Platz hat. Nur kurz sey bemerkt, dass Einiges an der Sprache liegt, Anderes an der gewöhnlichen Auffassung des Leh-

rers, Anderes an der Vermengung verschiedenartiger Foderungen.

1) Schon bey der leichtesten Bruchrechnung stellt sich die Sprache in den Weg. Man lieset z. B. $\frac{2}{3}$ zwey Drittheile; daher $\frac{2}{3} \cdot \frac{4}{5}$ zwey Drittel mal vier Fünftel; anstatt: Multiplication mit 2 und mit 4, und Division mit 3 und mit 5. Man bedenkt nicht, dass der dritte Theil eines Ganzen den Begriff dieses Ganzen in sich schliesst, der kein Multiplicator, sondern nur ein Multiplicandus seyn kann. Darin verwickeln sich die Schüler. Eben so in dem geheimnissvollen Wort Quadratwurzel, anstatt halbe Multiplication. Die Sache wird schlimmer, wenn später noch von Wurzeln der Gleichungen gesprochen wird.

2) Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie eben so wenig, als Summen Producte sind. Zwey heisst nicht zwey Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte Eins oder Vieles ist. Der Begriff von einem Dutzend Stühle fasst nicht zwölf Vorstellungen einzelner Stühle in sich, sondern er enthält nur zwey Vorstellungen; den Allgemeinbegriff Stuhl und die ungetheilte Verzwölfachung. Der Begriff von hundert Mann enthält ebenfalls nur zwey Begriffe; den Allgemeinbegriff Mann und die ungetheilte Zahl Hundert. Eben so sechs Fuss, sieben Pfund; in solchen Redensarten kommt die Sprache durch den Singularis zu Hülfe. Die Zahlbegriffe sind nicht zur Reife

gekommen, so lange man sie mit Anzahlen verwechselt, und am successiven Zählen klebt.

3) Man vermengt in den Rechenexempeln die Schwierigkeit, welche in der Auffassung des Gegenstandes liegt, mit der Rechnung selbst. Capital und Zins und Zeit, — Geschwindigkeit, Weg und Zeit, u. d. gl. m. sind Gegenstände, welche den Schülern schon geläufig seyn, also längst zuvor erklärt seyn müssen, bevor man sie zur Übung im Rechnen darbieten kann. Dem Schüler, welchem die arithmetischen Begriffe noch Mühe machen, sollte man Beispiele geben, die ihm so geläufig sind, dass er daraus den arithmetischen Gedanken von neuem erzeugen kann, und nicht nöthig hat ihn darauf anzuwenden.

§. 253.

Das Messen an Linien, Winkeln, und Kreissectoren (wozu manche Kinderspiele, welche auf Architectonik hindeuten, den ersten Anlass geben mögen,) führt zu Anschauungs-Übungen; theils ebenen theils sphärischen. Sind diese Übungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehn sie, wie jede andre Übung, wieder verloren. Jeder Grundriss, jede Landcharte, jede Sterncharte, kann Anwendungen veranlassen.

Die Anschauungs-Übungen werden darauf eingerichtet, dass man, nach Endigung der Planimetrie, sich zur Trigonometrie völlig vorbereitet finde; vor-

ausgesetzt, dass neben der ebenen Geometrie zugleich die Arithmetik bis zu den Gleichungen des zweyten Grades vorgerückt sey.

Anmerkung. Über Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung schrieb der Vf. ein Büchlein vor nunmehr beynahe vierzig Jahren; und liess später oftmals danach unterrichten. Mancherley ist von Andern unter dem Namen Formenlehre angegeben worden. Das Wesentliche ist Übung des Augenmaasses an Distanzen und Winkeln, und Verbindung dieser Übung mit ganz leichten Rechnungen. Der Zweck ist nicht bloss, die Beobachtung für sinnliche Dinge zu schärfen, sondern vorzüglich, geometrische Phantasie zu wecken, und damit das arithmetische Denken zu verbinden. Hierin liegt in der That die gewöhnlich versäumte, und doch nothwendige Vorbereitung zur Mathematik. Die Hülfsmittel müssen sinnlicher Art seyn. Verschiedene sind versucht und wieder zur Seite gelegt; das Bequemste für den Anfang sind hölzerne Dreyecke, von dünnen Brettern aus solidem Holze. Man bedarf deren nur 17 Paare, die sämmtlich rechtwinklich sind und eine Seite von gleicher Länge gemein haben. Um diese Dreyecke zu finden, zeichne man einen Kreis dessen Radius vier Zoll beträgt, und ziehe an demselben die Tangenten und Secanten von 5° , 10° , 15° , 20° , u. s. w. bis 85° . Die mancherley Zusammenstellungen, welche sich daraus machen lassen, sind

leicht zu errathen. Die Tangenten und Secanten müssen von den Schülern empirisch gemessen werden, und von 45° an, die zugehörigen Zahlen — anfangs nur in Ganzen und Zehnteln, gemerkt, und nach einiger Wiederholung auswendig gelernt werden. Darauf gründen sich ganz leichte Rechnungen, deren nächster Zweck darin besteht, den Schülern eine verweilende Aufmerksamkeit für so einfache Gegenstände abzugewinnen. Die sphärischen Anschauungen erfordern ein künstlicheres Werkzeug; drey bewegliche grösste Kreise einer Kugel. Man würde wohlthun, ein solches beym Unterricht in der sphärischen Trigonometrie zur Hand zu nehmen. Übrigens versteht sich von selbst, dass die Anschauungsübungen nicht die Stelle der Geometrie oder gar der Trigonometrie vertreten, sondern diesen Wissenschaften die Stäte bereiten. Kommt die Planimetrie an die Reihe, so sind die hölzernen Dreyecke bey Seite gelegt; und die sinnliche Anschauung weicht zurück vor der geometrischen Construction. Zugleich beginnt die Arithmetik, sich über blosser Proportionen zu erheben; sie geht über zu Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Kann doch nicht einmal der Pythagoräische Lehrsatz ohne den Begriff der Quadratwurzel gefasst werden!

§. 254.

Hier aber ist ein Hauptpunct zu bemerken, der Schwierigkeit macht, nämlich die Logarithmen. Es

ist leicht genug, den Gebrauch derselben zu erklären, und auch den Begriff, soweit er für den Gebrauch eben nöthig ist, (arithmetische Reihen, welche den geometrischen entsprechen, — wobey jedoch die natürlichen Zahlen als eine geometrische Reihe aufgefasst seyn wollen, —) deutlich zu machen. Allein wissenschaftlich betrachtet, hängen die Logarithmen mit den gebrochenen und negativen Exponenten, auch mit dem binomischen Satze zusammen; welcher letztere freylich für ganze positive Exponenten nur eine leichte combinatorische Formel ist *), in dieser Beziehung aber gerade am wenigsten Dienste leistet.

Da nun die Trigonometrie zwar in Hinsicht ihrer Haupt-Sätze unabhängig von den Logarithmen ist, ohne sie aber wenig in Gebrauch kommt; so entsteht die Frage, ob man die Anfänger nothwendig erst wissenschaftlich streng und vollständig in die Lehre von den Logarithmen einführen, den übrigens höchst fruchtbaren Unterricht in der Trigonometrie aber darauf, dass jenes gelungen sey, warten lassen müsse? Oder ob von den Logarithmen ein praktischer Gebrauch vor genauer Einsicht in dessen Gründe zu verstatten sey?

Anmerkung. Die Schwierigkeit, welche die Logarithmen machen, — unstreitig eine der fühlbar-

*) Man bemerke, dass schon dafür das Leichteste von Versetzungen und Combinationen längst früher dem Schüler ganz geläufig seyn muss.

sten im mathematischen Unterricht, — ist doch nur eine Probe von den schädlichen Folgen früherer Versäumnisse. Vernachlässigte man nicht die geometrische Phantasie, so wäre Gelegenheit genug, nicht bloss den Begriff der Proportion, wie ihn schon das gemeinste Rechnen fodert, weit tiefer einzuprägen, sondern auch die Vorstellung der Functionen frühzeitig zu erwecken. Schon die vorerwähnten Anschauungsübungen zeigen Tangenten und Secanten als abhängig vom Winkel. Sind diese so geläufig, wie es nach halbjährigem Unterricht zu erwarten ist, so zeigt man auch Sinus und Cosinus. Aber hierauf allein darf man sich nicht beschränken. Etwas später, um die Zeit da die Planimetrie eintritt, müssen die Quadrate und Kuben der natürlichen Zahlen hervorgehoben und bald auswendig gelernt werden. Daran knüpfe man das Aufsuchen ihrer Differenzen, und das Addiren der Differenzen, um daraus die Hauptgrössen wieder herzustellen. Ferner behandle man die leichtern figurirten Zahlen auf ähnliche Weise. Man bediene sich dabey kleiner hölzerner Cylinder, wie Damenbretsteine; und bilde aus diesen allerley Figuren. Die Schüler müssen angeben, wie viel solcher Cylinder man ihnen geben solle, damit solche oder andre Figuren herauskommen. Weiter zeige man das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der Differentialrechnung. Man leite nun zur Betrachtung der Wurzeln, welche

immer dichter liegen, wenn man in der Zahlenreihe gleichmässig fortschreitet. Endlich gelangt man zu dem Begriff des Einschaltens der Logarithmen, nachdem die Logarithmen von 1, 10, 100, 1000, u. s. w. desgleichen von $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$, u. s. w. vielmal vorwärts und rückwärts durchlaufen sind.

§. 255.

In Lehranstalten, wo man vorzugsweise practische Zwecke im Auge hat, wird man die Logarithmen durch Vergleichung arithmetischer mit geometrischen Reihen erklären, und dann zum Gebrauch eilen. Aber auch selbst, wenn man den Taylorschen und binomischen Satz zu Hülfe nimmt, wird mancher Anfänger davon nicht viel mehr Gewinn haben. Nicht als ob diese Sätze (sammt den Elementen der Differentialrechnung,) nicht könnten deutlich gemacht werden. Das Übel liegt nur darin, dass vieles schon Begriffene nicht leicht behalten wird. Der Anfänger hat alsdann, wenn es zum Gebrauch kommt, noch die Erinnerung, der Beweis sey ihm geführt, und von ihm eingesehen worden. Ja mit einiger Hülfe wäre er vielleicht im Stande, den Gang des Beweises Schritt für Schritt wieder aufzufinden. Allein es fehlt ihm die Übersicht. Und beym Gebrauch ist es ihm sehr gleichgültig, auf welchem Wege die Logarithmen seyen berechnet worden.

Was hier von den Logarithmen gesagt worden, lässt sich weiter anwenden. Der Werth strenger Be-

weise wird nur dann erst vollständig erkannt, wenn man in der Sphäre von Begriffen, wohin sie gehören, schon einheimisch ist.

§. 256.

Beweise, welche durch fremdartige Hilfsbegriffe einen unnöthigen Umweg nehmen, sind für den Unterricht ein bedeutendes Übel; möchten sie übrigens noch so elegant seyn.

Dagegen sind solche Darstellungen zu wählen, die von den einfachen Elementarbegriffen anheben. Denn bey ihnen hängt die Überzeugung nicht an der misslichen Bedingung; ob man eine lange Reihe von Vordersätzen überschaue.

(So lässt sich der Taylorsche Satz aus der Einschaltungsformel, diese aber aus der Betrachtung der Differenzen ableiten, wozu nichts als Addiren, Subtrahiren, und Kenntniss der Zahlen für Permutationen nöthig ist.)

§. 257.

Der pädagogische Werth des gesammten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife. Dies führt zunächst darauf, dass man die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, und nicht bloss vortragen soll. Mathematische Beschäftigungen sind nöthig. Es muss fühlbar werden, wieviel man durch Mathematik vermag. Zu Zeiten sind schriftliche mathematische

Aufsätze zu veranlassen; nur müssen die Aufgaben leicht genug seyn, und nicht mit Zwang mehr gefodert werden als der Schüler bequem leisten kann. Manche reizt schon die reine Mathematik, besonders wenn Geometrie und Rechnung gehörig verbunden werden. Aber sicherer wirkt angewandte Mathematik, wenn der Gegenstand der Anwendung schon das Interesse für sich gewonnen hat. Dafür muss auf anderem Wege gesorgt seyn.

Die mathematischen Übungen dürfen jedoch den Schüler nicht zu lange in einem engen Kreise aufhalten; sondern der Vortrag muss daneben fortschreiten. Käme es bloss darauf an, die Selbstthätigkeit zu erregen, so könnten sehr leicht die Anfangsgründe hinreichen, um eine endlose Menge von Aufgaben herbeyzuführen, bey denen der Schüler sich seiner wachsenden Fertigkeit erfreuen, ja selbst an eignen kleinen Erfindungen sich ergötzen würde, ohne von der Grösse der Wissenschaft einen Begriff zu bekommen. Viele Aufgaben sind mit witzigen Einfällen zu vergleichen, die am rechten Orte willkommen seyn mögen, aber nicht die Zeit der Arbeit einnehmen dürfen. Bey Dingen, die sich bey weiterm Fortschritt von selbst verstehn, sollte man sich nicht aufhalten, bloss um Kunststücke zu machen. Ohne Vergleich wichtiger, als blosser Übungs-Beyspiele, sind Naturkenntnisse, welche desto besser der Mathematik entgegen kommen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehn.

§. 258.

Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse von Pflanzen, die sie gesammelt haben, beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bey einiger Anleitung leicht von selbst fort. Später lehrt man sie auf die äussern Kennzeichen der Mineralien achten. (Zoologie lässt sich wegen des Geschlechtlichen nicht so sicher fortsetzen.)

§. 259.

Hiemit nun muss sich viel Aufmerksamkeit auf die äussere Natur, auf das was mit den Jahreszeiten wechselt, und auf den Verkehr der Menschen, verbinden.

Dahin gehört auf der einen Seite: Beachtung der Himmelskörper, — wo Sonne und Mond aufgehen, — wie der Mond das Licht wechselt, — wo der Polarstern stehe, und welche Bogen die hellern Sterne, die auffallendsten Sternbilder beschreiben.

Auf der andern Seite: technologische Kenntnisse, welche theils durchs eigne Sehen, theils in Lehrstunden der Naturbeschreibung mögen erworben werden. Man betrachte die Technologie nicht bloss von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke. — Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling um-

Wm

gehn lernen, eben sowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher seyn als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbschulen zu seyn brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Thierheit zu erheben.

Jene Kenntnisse werden von der Geographie aufgenommen; wovon weiterhin,

§. 260.

Auf die Beachtung der Himmelskörper stützt sich die populäre Astronomie; welche zur Probe dient, ob die mathematische Phantasie gehörig geweckt war.

§. 261.

Die ersten Gründe der Statik und Mechanik werden schon als Einleitungen in die Physik vorkommen, welche sich mit den leichtesten Theilen der Chemie verbindet. Die Physik muss lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch Mancherley, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. (Dahin gehört das Vorzeigen der Uhrwerke, der Mühlen, der bekanntesten Erscheinungen des Luftdrucks, elektrische und magnetische Spielwerke, u. d. gl. m.) In Bürgerschulen muss von Gebäuden und Maschinen wenigstens soviel gesagt werden, als

nöthig, um künftigen weitem Unterricht aufzusuchen. Dasselbe gilt von den Grundbegriffen der Physiologie.

§. 262.

So oft nun ein neuer Gegenstand vorkommt, ist es wichtig, einige Hauptpunkte auszuzeichnen, welche streng auswendig gelernt werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben. Wo es thunlich ist, werden diese Beschreibungen durchs Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt.

Flüchtigkeit beym Anschauen muss streng gerügt werden, so oft etwas vorgezeigt wird. Sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz. Auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freygebig seyn; es muss oft vorausgesagt seyn, worauf zu merken seyn werde. Gute Beschreibungen, Kupferstiche, und wirkliches Anschauen mögen oft zweckmässig auf einander folgen.

Viertes Capitel.

G e o g r a p h i e.

§. 263.

In der Geographie lassen sich zum mindesten zwey Curse unterscheiden; deren einer analytisch an die nächste Umgebung (den Grundriss des Orts) anknüpft, der zweyte aber vom Globus beginnt. Nur vom ersten soll hier geredet werden, da der zweyte unmittelbar aus guten Lehrbüchern entnommen werden kann.

Anmerkung. Das gewöhnliche Anfangen vom Globus wäre minder tadelhaft, wenn man, um die Vorstellung von der Erdkugel fasslicher zu machen, auf die Mondkugel hinwiese, und gelegentlich den Mond durch ein Fernrohr betrachten liesse. Aber gesetzt, dies geschehe: so bleibt es noch immer verkehrt, die schwache und schwankende Vorstellung eines übergrossen Balls an die Stelle der unmittelbaren Anschauung zu setzen. Eben so unpassend ist, von Portugal und Spanien anzufangen. Der Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punct, von wo aus man sich orientiren, und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll. Niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspuncte darbietet.

§. 264.

Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft; und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherley Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften. Nicht erst ihr mathematischer Theil, der in der populären Astronomie seine Ergänzung und sein Interesse findet, stiftet ein Verbindungsglied zwischen Mathematik und Geschichte, (im zweyten Cursus): sondern schon in ihren Elementen kann sie sich an die Anschauungsübungen lehnen, und nach diesen einige Dreyecke, welche auf den zuerst gebrauchten Landcharten vorkommen, bestimmen; obgleich dies in der Folge, wenn schon

das Herausheben merkwürdiger Punkte einige Übung erlangte, nicht immer nöthig ist. (Die Bestimmung durch Länge und Breite ist für den ersten Curſus eben so unzweckmässig, als wenn es einem in Deutschland oder Frankreich Reisenden einfallen würde, sich das Bild von den Orten, an denen er sich aufzuhalten gedenkt, mit Hülfe der Beziehung dieser Orte auf den Äquator und ersten Meridian zusammenzustellen.) Die physische Geographie setzt theils Naturkenntnisse voraus, theils giebt sie Anlass, dieselben zu bereichern. Die politische Geographie bezeichnet die Art, wie der Mensch die Oberfläche der Erde bewohnt und benutzt. Dies Alles zu verknüpfen, ist die pädagogische Bestimmung des geographischen Unterrichts.

§. 265.

Der Lehrer soll zu erzählen wissen; ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat. Mit der Bestimmung gegenseitiger Lage der Orte (theils durch Gruppierung um einen Hauptort, theils bey den Hauptorten durch Dreiecke) darf das Erzählen eben so wenig in Streit gerathen, als bei der Geschichte, wo sich Chronologie mit Erzählung vertragen soll. Die Erzählung soll ein klares Bild geben; dazu sind einige feste Punkte im Raume als Haltungspunkte nöthig. Aber die Punkte sollen nicht vereinzelt stehn, sondern durch die Züge des Bildes verbunden seyn.

§. 266.

Es ist nicht gleichgültig, wie viele fremdklingende Namen in Einer Minute oder Stunde genannt werden. Es ist auch nicht gleichgültig, ob dieselben vor, oder nach der Auffassung des Bildes, welches die Landcharte darbietet, ausgesprochen werden. Sondern zuerst kommt es darauf an, dass jede eben vorgelegte Chartre als Bild eines Landes vorgestellt sey; dazu gehören drey, höchstens vier Namen von Flüssen, und ein paar Namen von Bergen; Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte. Die angegebenen Namen veranlassen schon mancherley Lagenbestimmung merkwürdiger Punkte, theils unter sich, theils gegen die Gränzen des Landes.

Man hebe diese Punkte heraus; man verbinde sie alsdann, (etwa mit Hülfe einer schwarzen Tafel, woran Jemand sie nach dem Augenmaasse erst einzeln zeichnet, dann passend verbindet, welches bey Quellen und Mündungen der Flüsse durch einen Zug zur Darstellung ihres Laufes geschehen mag.) Vorausgesetzt nun, dass die Schüler sich in der äussern Natur gehörig umgesehen, insbesondere auf den Fall der Flüsse und Bäche, auf die Abdachungen eines Landstriches gemerkt hatten, (welches sonst vor allem Andern muss nachgeholt werden,) so kann jetzt schon ungefähr beschrieben werden, welchen Anblick das Land einem Reisenden gewähren würde. Alsdann ist Zeit, die Namen der Flüsse und Berge etwas vollständiger anzugeben, wobey

aber sogleich auf der Stelle diese Namen von den Schülern mehrfach zu wiederholen sind. Es wird sich hierdurch verrathen, ob man auch die Reihen fremder Namen zu lang gemacht hatte; welche Unbehutsamkeit oftmals einen grossen Theil der Schuld trägt, wo der geographische Unterricht fruchtlos bleibt oder beschwerlich wird. Nun folgen besondere Natur-Merkwürdigkeiten, wenn sie vorhanden sind, in ausführlicher Beschreibung. Dann einige der wichtigsten Städte, mit Angabe der Einwohnerzahl. Hieran knüpfen sich wiederum Bestimmungen gegenseitiger Lage; wobey die Selbstthätigkeit der Schüler unerlässlich ist. Zuletzt folgt dasjenige, was den menschlichen Kunstfleiss in Bezug auf die Producte des Landes bezeichnet; nebst dem Wenigen, was auf Staats-Einrichtungen hinweisend den Schülern fasslich ist. Die Namen der Provinzen müssen in der Regel aus dem ersten Cursus wegbleiben.

§. 267.

Bey den häufig anzustellenden Wiederholungen muss mehr und mehr dahin gewirkt werden, dass jeder Name seinen Ort bezeichne, und keiner an einer Stelle in der Reihe der Worte kleben bleibe. Die Reihenfolge muss also oft umgekehrt, die Landcharte nach allen Richtungen und Rücksichten durchlaufen werden. Dabey ist nach der Individualität der Schüler zu verfahren, und von manchen nur das Unentbehrlichste zu verlangen; von andern desto mehr, damit sie sich gehörig anstrengen.

§. 268.

In der Mitte andrer Studien, auf die man mehr Gewicht legt, wird die Geographie von den Schülern durchgehends, und manchmal selbst von den Lehrern vernachlässigt. Dies ist höchst tadelnswerth. Man kann den geographischen Unterricht sehr beschränken, (dies ist bey dem ersten Cursus sogar nothwendig,) aber man darf ihn nicht geringschätzen. Bey manchen Individuen ist er der erste, der sie zum Bewusstseyn bringt, dass sie so, wie es verlangt wird, lernen können. Bey allen muss er die übrigen Studien verbinden, und in Verbindung vesthalten. Ohne ihn wankt alles. Den historischen Begebenheiten fehlen die Stellen und Distanzen; den Naturproducten die Fundorte; der populären Astronomie (die so manchen Schwärmereyen wehren muss!) fehlt die ganze Anknüpfung; der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen. Lässt man auf diese Weise die Theile des Wissens auseinander fallen so geräth die gesammte Bildung durch den Unterricht, in Gefahr.

Fünftes Capitel.

Unterricht im Deutschen.

§. 269.

Über den Sprachunterricht würde weniger Streit seyn, wenn man die Verschiedenheiten gehörig berücksichtigte.

Die allgemeinste Verschiedenheit ist zwischen Verstehen und Sprechen. Die Distanz zwischen beydem wird um die Zeit, da ein regelmässiger Unterricht beginnt, als ein Gegebenes vorgefunden; sie ist oft sehr gross, oft gering. Individualität und frühere Umgebung haben sie bestimmt.

§. 270.

Zuerst wurde Sprache gehört, angenommen, nachgeahmt; sie war gebildet oder roh: wurde genau oder obenhin vernommen; mit bessern oder schlechtern Organen nachgeahmt. Was darin Fehlerhaftes lag, das verbessert sich allmählig, wenn gebildete Personen täglich das Beyspiel geben und auf richtiges Sprechen dringen. Dieses erfordert jedoch zuweilen eine Reihe von Jahren.

§. 271.

Ein andrer Umstand, der tief in der Individualität liegt, ist das grössere oder geringere Bedürfniss, sich durch Sprache zu äussern. Hiedurch erhebt sich die eigne Sprache eines Jeden über blosse Nachahmung; und ihre Verbesserung muss von den Gedanken ausgehn, die sie bezeichnet. Im Jünglingsalter wird diese Art der Verbesserung oft auffallend.

§. 272.

Man könnte nun auf die Meinung kommen, es seyen gar keine besondern Lehrstunden im Deutschen nöthig, — wenigstens nicht der blossen Sprache

wegen, — weil einerseits gebildete Lehrer durch ihr blosses Beyspiel und durch gelegentliches, jedenfalls nöthiges, Corrigiren, einwirken; andertheils die allmählig fortschreitende Bildung von innen heraus auf die Sprache einfliessen müsse, soweit dies nach den besondern individuellen Fähigkeiten überhaupt möglich sey.

Dabey ist fürs Erste zu erinnern, dass der gebildete Lehrer vom ungebildeten Hörer lange Zeit nur mangelhaft verstanden, und dass der Unterricht sehr aufgehalten wird, wenn bey jeder seltenern Wendung erst nach dem Verstehen zu fragen ist. Doch dies ist nicht Alles.

§. 273.

Die Sprache soll auch gelesen und geschrieben werden. Hieby wird sie selbst zum stehenden Gegenstande der Betrachtung, und setzt denjenigen, der sie nicht genauer kennt, in Verlegenheit. Man wird also am Gelesenen oder Geschriebenen zuerst analytisch nachweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder verändern würde, wenn theils einzelne Worte mit andern vertauscht, theils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären.

Dass darauf die Synthesis der Sätze, stufenweise zu grössern Verwickelungen (besonders mit Hülfe mannigfaltiger Conjunctionen) aufsteigend, folgen müsse, ist als bekannt vorauszusetzen.

§. 274.

Wäre nun die Verlegenheit beym Lesen und

Schreiben für Alle gleich gross gewesen, so würde auch der ihr abhelfende Sprachunterricht überall die gleiche Empfehlung und Ausdehnung verdienen.

Allein hier treten die grössten Verschiedenheiten hervor. Man wird demnach, wo Viele zugleich Unterricht bekommen, das Sprachliche mit anderem Lehrstoff in Verbindung zu bringen suchen. Der analytische Unterricht kann in den nämlichen Lehrstunden für Einige dem Sprachlichen zugewendet werden, für Andre in ganz verschiedenen Gebieten umherwandern; und sehr verschiedene schriftliche Aufgaben lassen sich daran knüpfen.

§. 275.

Auch durch Übungen im Vorlesen und mündlichen Wiedererzählen wird man in die nämlichen Lehrstunden eine grössere Mannigfaltigkeit hineinbringen; — niemals aber Alle auf den gleichen Punct der Bildung hinführen können, sondern hierin vorzüglich die Macht der Individualität anerkennen müssen.

§. 276.

Im spätern Knaben- und im Jünglingsalter werden die deutschen Lehrstunden theils dazu benutzt, verschiedene Formen der Poesie und Redekunst, in ausgezeichneten Mustern, darzubieten; theils schriftliche Aufsätze anfertigen zu lassen. Dies ist um desto verdienstlicher, je reiner die Muster, je genauer angemessen der schon erreichten Bildungsstufe sie gewählt werden, und je sorgfältiger vermieden wird,

den Individuen einen ihnen fremdartigen Geschmack aufdringen zu wollen. Die mislichsten aller schriftlichen Übungen sind die im Briefstil. Vertrauliche Briefe kann Jeder nur nach seiner Art gut schreiben; alles Angelernte steht hier im Wege. Am besten sind schriftliche Übungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrath zum Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zulässt. Dann können Mehrere wetteifernd Dasselbe behandeln; die Berichtigung erlangt dadurch mehr Theilnahme.

Sechstes Capitel.

Griechische und lateinische Sprache.

§. 277.

Bekanntlich gewinnt die Nachweisung der grammatischen Unterschiede, und der mancherley Wendungen, wodurch die Sprache ausdrucksvoll werden kann, an Klarheit gar sehr durch Vergleichung des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen. Man kann schon bey Knaben im achten Jahre versuchen, ob sich dieser Vortheil für die Lehrstunden im Deutschen benutzen lasse; auch wenn noch nicht vest beschlossen ist, dass sie den gewöhnlichen Cur- sus der Gymnasien machen sollen. Einige Knaben lernen die lateinischen Flexionen ohne viele Mühe soweit, dass sie kurze Sätze aus dem Deutschen ins Lateinische, und umgekehrt, bald übertragen können.

17. Noze
bach
111

§. 278.

Einen solchen Probe-Unterricht wird man indessen nicht weit fortsetzen; da bey der grossen Mehrzahl der Individuen die Schwierigkeiten desselben so schnell anwachsen, dass sich das Bekenntniss aufdringt, man könne dieselben um blosser Nebenvortheile willen nicht übernehmen. Zudem verändert sich von einem Jahrzehend zum andern immer sichtbarer dasjenige Verhältniss der Sprachstudien zu den Wissenschaften und zu den Bedürfnissen des Zeitalters, an welches man von den Zeiten der Reformation her noch gewöhnt war. Die Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, belohnt sich jetzt nur da, wo Talent und ernste Absicht auf vollständige gelehrte Kenntnisse zusammenkommen.

Anmerkung. 1) Man hört oft behaupten: die alten Sprachen geben einen festen Maassstab, wonach der Fortschritt und das Sinken neuerer Sprachen zu bestimmen sey; auch müsse an den alt-klassischen Werken das Muster für Reinheit und Schönheit der Schreibart erkannt werden. Diese und ähnliche Behauptungen sind unleugbar richtig und höchst gewichtvoll; allein sie sind nicht pädagogisch. Sie drücken aus, was überhaupt geleistet werden soll, aber nicht, was jüngern Individuen zu ihrer Bildung nöthig ist; und die grosse Mehrzahl Deren, welche sich zu Staatsämtern vorbereiten, kann sich nicht damit befassen, über Sprache und Schreibart

zu wachen; sondern muss die Sprache nehmen wie sie ist, und diejenige Schreibart sich aneignen, die zum Geschäftskreise passt. Jene höhern Sorgen kommen den Schriftstellern zu; aber Niemand wird zum Schriftsteller erzogen.

2) Bekannt ist die Meinung, die Schwierigkeit würde sich vermindern, wenn man die alten Sprachen später anfinge; dann würde man die Fähigkeit zu lernen grösser finden. Im Gegentheil: je später, desto mehr neigt sich der jugendliche Gedankenkreis zur Abschliessung. Gedächtnissachen müssen früh eintreten, besonders wo der ganze Nutzen von der zu erlangenden Geläufigkeit abhängt. Man muss früh anfangen, um langsam, ohne unpädagogischen Zwang, vorrücken zu können. Vier Stunden wöchentlich Latein schaden dem sonst muntern, kleinen Knaben nicht, wofern nur daneben die übrigen Beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind. Neuere Sprachen voranschicken, hiesse das Hinterste nach vorn kehren. Doch nützlich sind einzelne französische und englische Benennungen dessen was im täglichen Leben vorkommt. Das ist der Aussprache wegen zweckmässig; aber einzelne Worte machen keinen Sprachunterricht.

§. 279.

Wie die alten Sprachen da gelehrt werden, wo man sie als eine Sache der Nothwendigkeit oder Convenienz betrachtet, und sich über pädagogische

Überlegung hinwegsetzt: davon ist hier nicht zu reden. Vielmehr muss eingestanden werden, dass es gar keine pädagogischen Mittel giebt, wodurch man diejenigen Naturen, die einmal nur in den Interessen der Gegenwart leben, dahin bringen könnte, den Inhalt der Werke des Alterthums mit unmittelbarer Theilnahme sich anzueignen.

§. 280.

Pädagogisch betrachtet, bestimmt jeder Unterschied der lebhaftern Vergegenwärtigung des Alterthums, der innigern Verbindung desselben mit andern Hauptgegenständen des Wissens, und der Entfernung widriger Nachklänge von den Plagen der Schulzeit, ein Mehr oder Weniger des Werths, welcher der gewonnenen Kenntniss darf zugeschrieben werden. Liesse sich die nämliche Vergegenwärtigung ohne die alten Sprachen, und ohne die Macht jugendlicher Eindrücke erreichen: so würden die in den vorhergehenden Capiteln erwähnten Lehrgegenstände, welche die Beschäftigung der höhern Bürgerschulen angeben, nichts weiter zu wünschen übrig lassen; und das Studium der alten Sprachen wäre ein nothwendiges Übel der Gymnasien; so hoch man auch dessen Nebenvortheile anzupreisen gewohnt ist.

§. 281.

Die blossen Sprachen für sich allein aber geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, wo-

mit ihm der Lehrer belästigt. Auch können weder goldne Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Conjunctionen, die zu Wegweiser in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind.

Die alte Geschichte (§. 243, 246) ist der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen. ||

§. 282.

Will man nun mit dem Lateinischen beginnen, so bieten sich zwar Eutropius und Cornelius Nepos dar, um nach den leichtesten Vorbereitungen (§. 277), welche an die deutsche Sprache geknüpft wurden, in Gebrauch zu kommen. Auch ist dieser Gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der Lehrer es übernimmt, die alte Zeit erzählend zu vergegenwärtigen. Allein man kennt die Magerkeit der genannten Schriftsteller; und man findet von ihnen aus noch immer keinen bequemen Weg des Fortgangs.

§. 283.

Die Gründe, weshalb Homers Odyssee zum frühen Gebrauche den Vorzug hat, sind bekannt*).

*) Nur allein von der Odyssee ist hier die Rede; aber durchaus nicht von der Ilias. Auch wird das religiöse Ge-

F. Handwritten notes in cursive script, likely a student's marginalia or a later addition. The text is difficult to decipher but appears to discuss the merits of the Odyssee over the Ilias, mentioning 'Nur allein von der Odyssee' and 'durchaus nicht von der Ilias'. It also contains some phrases like 'Handwritten notes' and 'Handwritten notes'.

Jeder kann sie finden, wenn er mit stetem Hinblick auf die verschiedenen Hauptklassen des Interesse, welche der Unterricht erwecken soll (§. 83 — 94), die Odyssee aufmerksam durchlieset. Es kommt aber hier nicht bloss auf eine unmittelbare Wirkung an, sondern noch überdies auf die Anknüpfungspunkte für den weiter fortschreitenden Unterricht. Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixirt. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man hier zugleich den Boden.

Auf Gründe dieser Art, welche geradezu vom Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen sind, und denen nur das Hergebrachte (das conventionelle Latein-Treiben) entgegen steht, — werden die Philologen wohl irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, dass, beym Anwachs der Geschichte und der Naturwissenschaft, beym Andrang der materiellen Interessen, das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. (Vor einigen Decennien war es nahe daran, das Griechische Denen zu erlassen, die nicht Theologie studiren wollten).

fühlt, als schon längst zuvor hinreichend geweckt, vorausgesetzt. Alsdann schadet das Mythische keineswegs; denn es wirkt, in wiefern es dem religiösen Gefühl widerstrebt, entschieden zurückstossend, und macht alle zu starken Illusionen unmöglich.

Handwritten note:
Hauptzweck des Unterrichts ist die Erziehung des Geistes zu
Wahrheit und Freiheit, nicht die Befreiung des Geistes von
Vorurtheilen, die durch die Natur der menschlichen Vernunft
entstehen. Die Natur der menschlichen Vernunft ist
von Natur aus mit Vorurtheilen besetzt. Man muss
daher die Vernunft durch die Wissenschaften zu befreien
suchen.

Zwar besitzt die Odyssee keine Wunderkraft, um Solche zu beleben, denen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht Ernst sind; dennoch übertrifft sie, vieljähriger Erfahrung zufolge, jedes andre Werk des Alterthums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung. Auch schliesst sie einen frühern Anfang im Lateinischen (und selbst, wo man es nöthig findet, im Griechischen,) nicht aus; nur kann das Latein nicht so rasch, wie die Gewohnheit es mit sich bringt, daneben fortgehn. Denn die Odyssee erfordert täglich eine Lehrstunde, und daneben grammatische und lexikalische Arbeit.

Die Erfahrung hat gelehrt, dass die Elementarkenntnisse aus der Grammatik, welche das Decliniren und Conjugiren betreffen, obgleich auf das Nothwendigste beschränkt, doch zuvörderst sorgfältig durchgearbeitet werden müssen. Auch sind die ersten Anfänge in der Odyssee auf wenige Verse in der Stunde zu beschränken; und in den ersten Monaten ist kein strenges Memoriren der Vocabeln zu fodern. Dagegen wird späterhin gerade das Vocabeln lernen die nothwendigste, vom Schüler streng zu fordernde Nebenarbeit. Ein beträchtlicher Theil des Sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die Sprachformen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, und durch den sie wichtig werden. Der Lehrer muss sehr genau zu treffen wissen, wann es Zeit sey, zu eilen, wann dagegen wieder anzu-

*der Typ. = Handreichung mit Grund der Sprachform auf zu erst
"jenseit" zu geschickten. Zusammengehörigen zu zeigen. Praktische
Vorbereitung ist ebenso ist möglich, dass diese Arbeit nicht die
Vorbereitung bestimmt haben können, dass jedoch die praktische
Zweck der Odyssee nicht nur die praktische Arbeit zu zeigen.*

halten; denn jeder fühlbare Zuwachs an Fertigkeit pflegt die Schüler zu einiger Nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich muss gehoben werden. Will man die ganze Odyssee lesen, welches mit guten Schülern füglich geschehen kann, weil die Fertigkeit gegen das Ende sehr schnell zunimmt, so muss die Zeit doch nicht viel über zwey Jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht theils Ermüdung, theils anderweitige Versäumniss. Auf Schulen wird man wohl thun, die ersten vier Gesänge einer Klasse (etwa derjenigen Klasse, deren Schüler sich im zehnten oder elften Jahre befinden) zuzutheilen; um alsdann in der nächstfolgenden Klasse beym fünften Gesange anzufangen. Wieviel Gesänge jede Klasse durcharbeiten könne, bedarf keiner genauen Bestimmung, da man das Fehlende durch die Vossische Übersetzung zu ergänzen im Stande ist. Der Grund jener Abtheilung wird sogleich einleuchten, wenn man die Odyssee genauer ansieht. Einige Gesänge können geübtere Schüler späterhin für sich lesen; so jedoch, dass sie Proben davon abzulegen haben. Es ist nicht nöthig, die seltenern Eigenheiten der homerischen Sprache jetzt schon weitläufig zu erklären. Man kehrt ohnehin später zum Homer, (zur Ilias) zurück. Wen die Schwierigkeiten schrecken, der erinnere sich, dass auf jedem andern Wege ebenfalls grosse Schwierigkeiten zu überwinden sind. Man verhüte die Nebenwirkung arabischer Märchen und ähnlicher Erzählungen, welche den Reiz des Wunderbaren abstumpfen.

*Argyromachus soll nicht so mit beschränkter Lernzeit
fordern, dass die erste Odyssee, die zweite 3. Ge-
der Odyssee. und die Ilias in einem andern
müß.*

§. 284.

Nur zwey Dichter, zwey Historiker, zwey Denker brauchen genannt zu werden, um den Fortgang zu bezeichnen. Homer und Virgil; Herodot und Cäsar; Platon und Cicero. Was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die Umstände bestimmen. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horaz, werden wohl immer einen Platz neben jenen behalten; besonders Horaz bietet kurze Denksprüche dar, deren spätere Nachwirkung der Erzieher durchaus nicht gering schätzen darf. Die Erleichterung des Virgil und Herodot durch den vorangehenden Homer ist augenscheinlich; während andererseits dem Jünglingsalter eine Rückkehr zum Homer (zur Ilias) eben so wenig zu erlassen ist (schon der Mythologie wegen), als die Rückkehr zur alten Geschichte in pragmatischer Hinsicht (§. 250). Ferner wird die syntaktische Form der alten Sprachen, welche noch weit mehr Schwierigkeit macht als Flexionen und Vocabeln, durch das Voranstellen der Dichter vor den Prosaikern leichter gelernt, weil man nicht mit allen Schwierigkeiten des Periodenbaues auf einmal zu kämpfen hat. Wünschenswerth ist es wenigstens, dass aus der Äneide (die man übrigens schwerlich ganz lesen wird, denn sie kann bey weitem nicht so schnell gelesen werden, wie nach gewonnener Fertigkeit die spätern Gesänge der Odyssee,) der lateinische Sprachschatz geschöpft werde, wie aus der Odyssee der griechische. Das

bellum gallicum des Cäsar muss mit einer ganz vorzüglichen Sorgfalt durchgearbeitet werden; da es derjenigen Schreibart, die man einem Jünglinge zu nächst wünschen kann, näher kommt als die der andern gebräuchlichen Auctoren. Nachdem dies geschehen, ist das strenge, systematische Lehren und Auswendiglernen der lateinischen Syntaxis, mit gewählten, kurzen Beyspielen, als eine Hauptarbeit am rechten Platze. Vom Platon sind einige Bücher von der Republik (besonders das erste, zweyte, vierte, achte) der wünschenswerthe Zielpunct. Dass Cicero anfangs von seiner glänzenden Seite, nämlich als Redner, der Jugend gezeigt werden müsse, bedarf kaum der Erinnerung. Später werden seine philosophischen Schriften wichtig; nur bedürfen viele Stellen einer weitem Auseinandersetzung des Gegenstandes.

Cicero sollte vom Lehrer oftmals laut vorgelesen, oder vielmehr vorgetragen werden. Der Redner fodert die lebende Stimme; und ihm genügt nicht das gewöhnliche, eintönige Lesen der Schüler. Was den Tacitus anlangt, so wird über den Schulgebrauch desselben verschieden geurtheilt. Gewiss ist im Allgemeinen, dass solche Schriftsteller, die in wenig Worten viel sagen, für den erklärenden Lehrer nicht bloss sondern auch für den empfänglichen Schüler vorzüglich willkommen sind. Das Gegentheil gilt vom Cicero; man muss ihn leicht lesen um ihn zu schätzen.

§. 285.

Wie viel oder wie wenig in Ansehung des Schrei-

bens der alten Sprachen von der Jugend erlangt werden kann, hat längst die Erfahrung gelehrt; und man wird nie eine Methode finden, welche den Grad von geistiger Reife frühzeitiger herbeyschaffen könnte, der sich in guter lateinischer Schreibart zu Tage legt. So lange die Gymnasien nicht gewähltere Schüler haben, wird die Mehrzahl in Ansehung des Lateinschreibens etwas anfangen, was nie zu Ende kommt. Besser wäre, das Erreichbare häufig zu üben; nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst, mit Hülfe des Lehrers und nach gemeinsamer Überlegung der Schüler. Dies gewährt die Vortheile der Exercitien ohne den Nachtheil unzähliger Fehler, deren Verbesserung der Schüler sich selten einprägt. Die gemeinsame Arbeit gewährt Unterhaltung, und lässt sich der Bildungsstufe jedes Alters anpassen. Anstatt der Exercitien sind lateinische Auszüge aus dem, was von den Auctoren zuvor interpretirt wurde, zu empfehlen; anfangs mit Hülfe des Buchs, später ohne dasselbe. Ausziehn ist nicht Nachahmen, und soll es nicht seyn. Zum Nachahmen des Cicero gehört Ciceros Talent; sonst hat man frostige Künsteley zu fürchten. Schon Cäsar ist nicht so einfach, dass seine Schreibart gelehrt und gelernt werden könnte. Aber vom Cäsar kann viel auswendig gelernt werden; anfangs kurze Sätze, dann längere Perioden, endlich ganze Capitel. Der Nutzen hievon ist durch Erfahrung erprobt.

Siebentes Capitel.

Von nähern Bestimmungen.

§. 286.

Zur näheren Bestimmung der Unterrichtslehre kann der Grund liegen in der Beschaffenheit einzelner Gegenstände des Lehrens, in der Individualität, in äussern Umständen des sittlichen Lebens.

§. 287.

Wo Polytechnik und vielförmige Gelehrsamkeit beabsichtigt wird, da macht jede Wissenschaft ihre Forderungen der Gründlichkeit für sich allein gelten. Dies ist der Gesichtspunct des Staats, der viele einseitig Gebildete gebraucht, um aus ihnen ein Ganzes zusammensetzen; daher auch Bildung verbreitet, und Lehranstalten dazu anordnet, ohne zu fragen, welche Individuen es seyen, die sich das Dargebotene ancignen; ausser in Bezug auf künftige Anstellung.

§. 288.

Der pädagogische Gesichtspunct, nach welchem aus Jedem das Beste werden soll, was aus ihm werden kann, ist dagegen von den Familien aufzufassen, welchen an den Einzelnen, die ihnen angehören, gelegen ist. Diesen Unterschied sollen die Familien einsehn; folglich nicht nach der Grösse einzelner Leistungen, sondern nach der Gesamtbildung fragen, welche die Individuen erlangen können.

§. 289.

Hiermit hängt der Unterschied zwischen Interessen und Fertigkeiten zusammen. Manche Fertigkeiten lassen sich erzwingen; aber sie sind für die Gesamtbildung unnütz, wo die entsprechenden Interessen fehlen.

Mit Rücksicht auf diesen Unterschied ist mancher unberufene Tadel, und manches eingebildete Besserwissen in Bezug auf mangelhafte Erfolge eines frühern Unterrichts zurück zu weisen. Wäre dies und jenes (so meint man) früher zur Fertigkeit gebracht, so würden grössere Fortschritte erlangt seyn. Allein wo das Interesse nicht erwacht, und nicht kann geweckt werden, da ist das Erzwingen der Fertigkeit nicht bloss werthlos — weil es zu einem geistlosen) Treiben führt, — sondern auch schädlich, weil es die Gemüthsstimmung verdirbt.

§. 290.

Ob die Individualitäten ohne Schaden den Zwang ertragen können, welchen das Einüben der Fertigkeiten nöthig machen würde, ist eine Frage, die zuweilen nicht ohne Versuche entschieden werden kann. Lesen, Rechnen, Grammatik, sind bekannte Beyspiele.

§. 291.

Je vollkommener der Unterricht, desto mehr Gelegenheit giebt er, die Vorzüge und Fehler der Individuen zu vergleichen, welche ihn zugleich em-

pfangen. Dies ist wichtig sowohl für die Fortsetzung desselben, als für die Zucht; indem man dadurch tiefer in die Gründe der Fehler, welche sie zu bekämpfen hat, hineinschaut.

§. 292.

Das sittliche Leben kann mit Ansichten des Universums in Verbindung treten; es kann sich auch in sehr eng beschränktem Gesichtskreise bewegen. Der Umfang des Unterrichts wird sich zwar meistens durch Rücksichten auf die äussere Lebenslage beschränkt finden; er soll jedoch niemals kleiner, sondern nach allen Richtungen grösser seyn, als die Sphäre der nöthigen Lebensklugheit fürs gemeine Leben. Sonst läuft immer das Individuum Gefahr, sich selbst und Denen die ihm nahestehen, eine über-grosse Wichtigkeit beyzulegen.

§. 293.

Auf das Vergangene den Gesichtskreis auszu-dehnen, ist im Allgemeinen schwerer, als im Gebiete der Gegenwart. Daher tritt im Unterricht des weiblichen Geschlechts, und der niedern Volksklassen, die Geographie, sammt dem was sich an sie knüpfen lässt, mehr hervor als das Historische. Bey nothwendigen Verkürzungen des Unterrichts kann es nicht vermieden werden, diesen Unterschied zu berücksichtigen. Umgekehrt, wo der Unterricht einen grossen Umfang bekommen soll, da muss auf das

Historische, als das Schwerere, desto mehr Sorgfalt verwandt werden.

Zweyter Abschnitt.

Von den Fehlern der Zöglinge; und von deren Behandlung.

Erstes Capitel.

Vom Unterschiede der Fehler im Allgemeinen.

§. 294.

Einige Fehler liegen in der Individualität; andre sind im Laufe der Zeit entstanden; und von diesen wiederum einige mehr, andre weniger unter Mitwirkung der Individualität. (Von Fehlern, welche der Zögling macht, wird hier zunächst nicht gesprochen.)

Mit den Jahren werden die Fehler der Individualität zum Theil grösser, zum Theil kleiner.

Denn immerfort ändert sich das Verhältniss zwischen dem, was der Mensch aus der Erfahrung aufnimmt, denjenigen Vorstellungen, welche frey emporsteigen, und den Vorstellungsmassen, welche sich der Beständigkeit nähern. Dabey wechseln die mannigfaltigsten Reproductionen. Durch diesen Wechsel zieht sich die Auffassung des eignen Leibes (der ursprüngliche Stützpunkt des Selbstbewusstseyns) nicht bloss mit seinen Bedürfnissen, sondern auch mit seiner Beweglichkeit, und Brauchbarkeit, überall hindurch. Es häuft sich ferner die Auffassung des Ähn-

lichen; die Vorstellungen der Dinge nähern sich den Allgemein-Begriffen. Der Process des Urtheilens verarbeitet überdies immer mehr den dargebotenen Stoff; damit bestimmt sich mehr und mehr die Art, wie der Mensch sich sein Wissen auseinandersetzt und ordnet; einerseits wächst die Zuversicht des Behauptens, andererseits bleiben Fragen, deren Beantwortung der Zukunft anheim gestellt wird, und die sich zum Theil in sehnsüchtige Erwartungen verwandeln.

Auf dies Alles nun hat die leibliche Organisation des Individuums hemmende und fördernde Einflüsse. Denn theils wirkt darauf ein physiologischer Widerstand *); theils giebt es Affecten, deren Mannigfaltigkeit ohne Zweifel weit grösser ist, als sich in der gemeinen Erfahrung zeigen kann.

§. 295.

Sehr häufig dringt sich die Thatsache auf, dass Menschen, welche durch viele Wechsel ihres Schicksals herdurchgingen, dennoch an den individualen Zügen, die man schon in ihrer Jugend bemerkte, wieder zu erkennen sind. Darin zeigt sich etwas Gleichförmiges der ihnen eigenthümlichen Art und Weise, wie sie unwillkürlich die verschiedenen

*) Über verschiedene Formen des Widerstandes, und deren Wirkung auf den Bau der Vorstellungen findet man einiges im ersten Hefte der psychologischen Untersuchungen S. 184 u. s. w.

Eindrücke auffassen und verarbeiten. Dies Gleichförmige soll der Erzieher so früh als möglich beobachten, um seine Zöglinge richtig zu beurtheilen.

Einige wissen immer was die Uhr ist, und wohin sie ruft; sie besorgen stets das Nächste, und haben einen gleichförmigen Überblick für den Kreis ihres Wissens. Andre vertiefen sich, in Gedanken, in Hoffnungen und Befürchtungen, in Absichten und Pläne; sie leben in der Vergangenheit oder in der Zukunft, mögen von der Gegenwart nicht gestört seyn, und haben Mühe und Weile nöthig, wenn sie dahin zurückkehren sollen. Zwischen diesen und Jenen stehn Andre, die zwar das Gegebene und Gegenwärtige beachten, aber nicht um es zu nehmen wie es liegt, sondern um ihre Blicke daran vorbeigleiten zu lassen, um zu erspähen, was dahinter verborgen sey, oder um zu rühren, zu verrücken, zu stören, wohl auch zu verzerren, Witz und Caricaturen zu machen. Bey Manchen ist solches Bestreben nur oberflächlich, sie spielen und necken; eine gewöhnliche Äusserung des jugendlichen Muthwillens. Dann fragt sich, welcher Ernst hinter dem Spiel sey? und wieviel Tiefe unter der bewegten Oberfläche? Hier greift das Temperament ein; das Spiel des Sanguinicus vergeht, aber wo Mislane habituell ist, da droht Gefahr, wenn, wie zu geschehen pflegt, aus Scherz Ernst wird. Auch das Selbstgefühl mischt sich ein; auf verschiedene Weise bey demjenigen, der seiner Stärke traut, (Leibes- oder Geistes-Stärke,)

und Anderen, die ihre Schwäche kennen, — mit oder ohne den Vorbehalt der künftigen List und Schlaubeit, und so auch mit mehr oder weniger Anerkennung der überlegenen Kraft und Auctorität. Grosser Eifer im Spiel zeigt im Ganzen wenig Ernst; wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit. Klugheit im Spiel ist ein Zeichen der Fähigkeit, sich auf den Standpunct des Gegners zu versetzen, und dessen mögliche Pläne zu durchschauen. Die Lust am Spielen ist dem Erzieher weit willkommener als Trägheit oder schlaffe Neugier, oder finsterer Ernst; es gehört zu den leichteren Fehlern, wenn zuweilen über dem Spiel die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt wird; schlimmer ist, und oft sehr schlimm, wenn Verschwendung, oder Gewinnsucht, oder Verheimlichung, oder üble Gesellschaft sich einmischt. In solchen Fällen muss der Erzieher entschieden einschreiten.

§. 296.

Da Muth und Besonnenheit mit den Jahren wachsen: so erfordern die Fehler der blossen Schwäche zwar eine stärkende Lebensart (geistig und körperlich stärkend), die einzelnen Übereilungen Belehrung und Verweis; übrigens aber lassen sie Besserung hoffen. Schwache Naturen, die sonst keine Fehler von Bedeutung haben, gedeihen unter anhaltender sorgfältiger Pflege weit besser, als man dem ersten Anschein nach vermuthen würde.

§. 297.

Unstetigkeit, fortwährende Unruhe, bey guter Gesundheit und ohne äussern Reiz, sind zweydeutige Zeichen. Man achte auf den Zusammenhang der Gedanken. Wo im Wechsel derselben die Hauptgedanken dennoch haltbar und gut verbunden sind, da ist die Unruhe nicht bedenklich. Schlimmer ist im Gegenfalle; besonders wenn das Gefässsystem sich sehr reizbar zeigt, und dabey traumähnliche Vertiefungen vorkommen. Aus der Ferne erblickt man hier die Gefahr des Wahnsinns.

Strenges Binden an bestimmte Beschäftigungen, besonders an solche, welche zu genauer Beobachtung der Aussenwelt nöthigen; Foderung pünctlicher Ordnung und Leistung des Aufgegebenen, — jedoch mit Begünstigung dessen was aus eigner Neigung unternommen war, — ist die entsprechende Behandlung.

§. 298.

Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn pflegen im Laufe der Jahre schlimmer zu werden. Dagegen: genaue Aufsicht, ernster Tadel, und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze! Vorübergehende Aufwallungen der Affecten jedoch, wenn sie sich nicht mit anhaltendem Trotz zu rechtfertigen suchen, wollen mit Schonung behandelt seyn; nämlich als Übel, die zur Vorsicht und Wachsamkeit auffodern.

§. 299.

Die bisher bemerkten Fehler liegen meistens auf

der Oberfläche. Andre müssen bey Gelegenheit des Unterrichts beobachtet werden.

Man findet düstere Köpfe, bey denen nicht einmal Anknüpfung an bestimmte Punkte ihres Gedankenvorraths gelingt; bey leichten Fragen, durch welche man ihre Vorstellungen zu heben sucht, wächst der Widerstand, den sie zu überwinden haben; sie gerathen in Verlegenheit; dieser suchen sie manchmal durch das einfache: ich weiss nicht, auszuweichen, manchmal geben sie die ersten besten falschen Antworten; man erreicht nur durch Strenge eine kümmerliche Geistesthätigkeit; und erst in spätern Jahren, wenn die Noth drängt, erlangen sie einige Übung für einen kleinen Kreis. Bey Andern, die man beengt (nicht im Allgemeinen beschränkt) nennen möchte, weil ihnen die Reproduction zwar gelingt, aber in geringem Umfange, zeigt sich ein lebhaftes Bemühen, zu lernen, aber ihr Lernen ist mechanisch, und was sich so nicht lernen lässt, das fassen sie unrichtig auf; wollen dennoch urtheilen, und urtheilen falsch; dadurch werden sie anfangs muthlos, später eigensinnig. Es finden sich wieder Andre und Andre, deren Vorstellungen entweder nicht zum Weichen, oder nicht zum Stehen zu bringen sind. Beyde letztere müssen genauer betrachtet werden.

§. 300.

Unter den verschiedenen Vorstellungsmassen (§. 29) müssen einige beharrlich herrschen, andre wechselnd

kommen und gehen. Wenn aber dies Verhältniss sich gar zu frühzeitig ausbildet und bevestigt: so lassen die herrschend gewordenen Vorstellungsmassen sich nicht mehr soweit hemmen, als für die Aufnahme des Neuen, was der Unterricht darbringt, nöthig wäre. Hieraus erklärt sich die Erfahrung, dass gescheute Köpfe, bey dem besten Willen Unterricht zu empfangen, sich dennoch zuweilen höchst unempfänglich zeigen; und dass eine Starrheit, die im spätern Mannsalter nicht unerwartet wäre, sich ins Knabenalter scheint verirrt zu haben. Man lasse sich nicht verleiten, solche Beschränktheit durch billige Benennungen, etwa von Vestigkeit und Energie, zu begünstigen; eben so wenig aber ist hier ein schwerfälliges Lehren, und dessen Folge, ein unlustiges Lernen, als bedeutungslos zu übersehen.

Viel eher ist anzunehmen, dass diesem Fehler durch sehr frühen, nach allen Richtungen begonnenen Unterricht, wofern derselbe mit mannigfaltigen, nicht zu schweren, sondern einladenden Beschäftigungen verbunden wäre, wenigstens grossentheils hätte vorgebauet werden können; während er, einmal eingerissen, durch keine Kunst und Sorgfalt der verschiedensten Lehrer zu überwinden ist. Wo im Kindesalter, etwa im sechsten Jahre, Besorgniss entsteht, dass die Fragen aus einem zu engen Gesichtskreise kommen, da ist's hohe Zeit, mancherley Anregungen, besonders durch möglichst erweiterte Erfahrung, zu versuchen.

§. 301.

Umgekehrt erhebt sich bey Manchen, (selbst im Jünglingsalter noch,) keine Gedankenmasse zu besonders hervorragender Wirksamkeit. Solche befinden sich als Knaben stets offen für jeden Eindruck, und bereit zu jedem Gedankenwechsel. Sie pflegen angenehm zu plaudern, und sich voreilig anzuschliessen; zu ihnen gehören die, welche leicht lernen und eben so schnell vergessen.

Auch dieser Fehler widersteht, einmal eingerissen, der Kunst und den guten Vorsätzen; starke Vorsätze sind durch ihn ausgeschlossen.

Er zeigt sich aber grösser oder kleiner, je nachdem die früheste Umgebung einwirkte. War dieselbe zerstreugend, so wächst der Fehler selbst bey übrigens guter Anlage zu einer gefährlichen Grösse. Hat aber irgend ein nothwendiger Respect beharrlich eingewirkt: so hebt sich der Jüngling höher, als der Knabe erwarten liess. Am wenigsten jedoch darf eine oberflächliche Lebendigkeit, (etwa verbunden mit drolligen Einfällen, kecken Streichen, u. d. gl.) den Erzieher verleiten, auf künftige Entwicklung von Talenten zu hoffen. Talente zeigen sich durch beharrliche Anstrengungen selbst unter minder günstigen Umständen; und nicht eher, als bis solche Anstrengungen deutlich hervortreten, darf man daran denken, sie zu unterstützen.

Die beyden letzt erwähnten Fehler mögen zwar im Laufe der Zeit merklich geworden seyn; dennoch

liegen sie in der Individualität; und können wohl gemildert, aber nicht ganz gehoben werden.

§. 302.

Sehr viel leichter zu bekämpfen ist das Springende energischer Naturen, die eines lebhaften Enthusiasmus fähig sind. Das offenbare Gegenmittel liegt schon in der Gründlichkeit und Vielseitigkeit eines tüchtigen Unterrichts; der auf Zusammenhang und Besonnenheit dringt und hinwirkt.

§. 303.

Noch leichter wären ursprünglich diejenigen Fehler zu vermeiden gewesen, welche in früheren Jahren durch Regierung, oder Unterricht, oder Zucht, oder deren Unterlassung, entstanden sind. Aber die Schwierigkeit der Heilung wächst mit der Zeit in sehr schneller Progression. Im Allgemeinen ist zu merken, dass man sich sehr Glück zu wünschen Ursache hat, wenn nach früher Vernachlässigung sich unter besserer Behandlung einige verspätete Spuren jener Kinderfragen zeigen, die ins sechste oder siebente Jahr gehören. (§. 63.)

Zweytes Capitel.

Von den Quellen der Unsittlichkeit.

§. 304.

Fünf Hauptpuncte kommen hier in Betracht:

- 1) Richtungen des kindlichen Willens.

- 2) Ästhetische Urtheile und deren Mängel.
- 3) Bildung der Maximen.
- 4) Vereinigung der Maximen.
- 5) Gebrauch der vereinigten Maximen.

§. 305.

1) Unbestimmtes Treiben, des eignen frühern Wollens vergessend, ist immer da zu erwarten, wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteintheilung gesorgt hat. Daraus entsteht eine Freyheitslust, die jeder Regel abhold ist; unter Mehrern Streit, bald um Etwas zu haben, bald um sich zu zeigen. Jeder will der Erste seyn; die billige Gleichheit wird absichtlich verkannt; gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein, und lauert auf Anlass zum Ausbruch. Hier ist der Ursprung vieler Leidenschaften; auch diejenigen, welche aus übermächtiger Sinnlichkeit hervorgehn, sind in sofern zu diesem ersten Punkte zu rechnen. (Die Verwüstung, welche die Leidenschaften anrichten, erstreckt sich durch alle folgenden Nummern.)

§. 306.

2) Gegen Trägheit und Wildheit wirkt zwar die Erziehung gewöhnlich nicht bloss durch Antrieb und Beschränkung, sondern auch durch Hinweisung auf mannigfaltige Schicklichkeit; und indem sie zu der Überlegung führt, was Andre wohl sagen werden? lässt sie die Verhältnisse wie in einem fremden Spiegel erscheinen. Aber wenn diese Andern

entweder schweigen müssen, oder wenn der Zögling ihrer Partheylichkeit sicher, — oder den Fehlern ihres Urtheils Preis gegeben ist: dann wird das ästhetische Urtheil eher verfälscht als geweckt.

Dennoch ist dies Hinweisen auf das Urtheil Andern, (wo möglich so, dass diese Andern nicht bloss bestimmte Individuen seyen,) sehr viel besser, als von der eignen Freyheit zu erwarten, ob wohl das Urtheil erwachen werde? In den meisten Fällen würde man vergebens warten. Dem gemeinen Menschen, und so auch dem ganz sich selbst überlassenen Knaben, stehen ästhetische Gegenstände entweder zu nahe oder zu fern, d. h. entweder sind dieselben noch nicht ausserhalb der Gränzen der Zuneigung oder Abneigung, oder sie verlieren sich schon aus dem Gesichtskreise; in beyden Fällen kann das ästhetische Urtheil nicht zu Stande kommen, wenigstens entschlüpft es, bevor es wirken konnte.

(Um diejenigen ästhetischen Urtheile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen Bilder des Willens gesehen werden, ohne eigne Willensregung. Und zwar müssen diese Bilder Verhältnisse in sich schliessen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind; der Auffassende nun soll die Glieder gleichmässig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Werthbestimmung unwillkührlich hervortrit. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bey ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Nothwendigkeit

der Zucht, und zwar der ernstesten, wo nicht strengen Zucht, den Schluss machen. Die Wildheit muss gebändigt, und regelmässiges Aufmerken muss gewonnen seyn. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urtheil oft so sehr, dass es im Namen Anderer — und Höherer, muss ausgesprochen werden.)

§. 307.

Hiebey dürfen die Einseitigkeiten des ästhetischen Urtheils nicht übersehen werden, wenn unter den praktischen Ideen eine mehr als die andre, oder vor ihnen allen, das äussere Schickliche hervorragt.

§. 308.

3) Alle Begierden, wenn sie beharrlich, und mit Aufregung wechselnder Affecten wirken, — (und hiemit den Namen Leidenschaften verdienen), machen Erfahrungen des Nützlichen und Schädlichen. Beym Nützlichen wird an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht; bey dem Schädlichen an fortdauerndes Vermeiden. So entstehn Lebensregeln, und Vorsätze, dieselben allgemein zu befolgen; d. h. Maximen.

Es ist zwar noch ein weiter Unterschied zwischen wirklicher Befolgung und dem blossen Vorsatze dazu. Aber der Anspruch an Allgemeinheit der Regel, welche das Individuum für sich und für Andre in gleicher Lage als richtig ansehen könne, entsteht

weit kürzer auf dem Wege der Begierden, die in die Zukunft auf ähnliche Fälle hinausschauen, als auf Anleitung ästhetischer Urtheile, deren Allgemeines richtig aus den einzelnen Fällen herauszufinden schwierig genug ist; (so schwierig, dass über der gesuchten Allgemeinheit sogar das ästhetische Urtheil selbst konnte verfehlt werden.)

§. 309.

Nun würdigt das moralische Urtheil die Pünktlichkeit und Treue des Gehorsams gegen das Ganze der einmal erkannten Pflichten, welche durch die angenommenen Maximen festgestellt werden. Das moralische Urtheil setzt also die richtige Erkenntniß vom Werthe des Willens voraus. Diese konnte nur in der Gesammtheit der ästhetischen Beurtheilung des Willens liegen. Allein nach den vorbemerkten Umständen ist zu erwarten, dass falsche oder doch ungenaue Maximen vorhanden seyen. Zu den letztern gehören die Ehrenpunkte, die Höflichkeits-Pflichten, die Scheu des Lächerlichen.

§. 310.

4) Die Maximen sollen ein Ganzes bilden; allein während der Jugendjahre sind sie nicht einmal einzeln genommen völlig bestimmt, vielweniger zu einem bestimmten Ganzen genau vereinigt.

Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an; desgleichen der fernern Prüfung durch Erfahrung.

Die Maximen der Begierden und des Angenehmen lassen sich mit denen, die aus ästhetischen Urtheilen entspringen, nie genau vereinigen. Es entsteht also eine falsche Unterordnung, oder doch Verunreinigung der letztern durch die erstern.

§. 311.

5) Im Gebrauch der mehr oder weniger vereinigten Maximen pflegt das Wollen, was der Augenblick eben mit sich bringt, sich stärker zu zeigen als die frühern Vorsätze. Man lässt sich daher sehr gern einen Unterschied zwischen Theorie und Praxis gefallen. Es entsteht ein sittlicher Empirismus, der zu seiner Rechtfertigung, um sich der Regel entziehen zu dürfen, allenfalls fromme Gefühle für sich anführt. Es werden Pläne gemacht, ohne Rücksicht auf die Maximen, aber mit dem scheinbaren Gewinn einer andern Art von Regelmässigkeit des Lebens.

Diese Geringschätzung des moralischen Urtheils greift um desto verderblicher um sich, je weiter die ästhetischen Urtheile, welche ihm zur Grundlage dienen sollten, von der ihnen gebührenden Klarheit entfernt geblieben sind, und je weniger ihr Gegensatz gegen die Maximen des Nutzens und Genusses entwickelt worden ist.

§. 312.

Das natürliche Hülfsmittel in Ansehung der Bildung und der Vereinigung der Maximen ist das Sy-

stem der praktischen Philosophie selbst. Allein sehr verschieden findet sich bey Jünglingen in den Jahren der Erziehung das Verhältniss zwischen einem systematischen Vortrage und der Bildungsstufe, die sie erreicht haben. Zu Beobachtungen in dieser Hinsicht veranlasst schon der Religions-Unterricht vor der Confirmation. Wie solcher Unterricht ertheilt wird, ist gewiss nicht gleichgültig; allein die Gesinnungen, die er sammelt und stärkt, müssen im Wesentlichen schon vorhanden seyn.

Wollte man eine strengere wissenschaftliche Form: so würde darin wieder die Voraussetzung liegen, dass die Jünglinge eine solche zu schätzen wüssten und zu benutzen geübt wären. Dass in diesem Falle (der bey Bürgerschulen, und bey allen Lehranstalten, von welchen kein Übergang zur Universität üblich ist, besonders in Betracht kommt) der Vortrag der Logik, sammt angemessenen Übungen vorausgehn müsse, liegt am Tage.

Indessen lässt sich hierüber nichts bestimmen, bevor die sittliche Stimmung der Gemüther vor Augen liegt.

§. 313.

Aus irrigen Systemen könnte man vollends Anlass zu ganz verkehrten Maassregeln entnehmen, wovon hier wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes zwey Worte! Alles wäre umgekehrt, wenn man, statt Maximen zu vereinigen (nämlich in den Begriff der

Tugend), aus irgend einer Formel des kategorischen Imperativs die Mehrheit der Maximen, aus diesen die Werthbestimmungen des Willens (anstatt der ursprünglichen ästhetischen Urtheile) ableiten, und endlich gar hierdurch den Willen selbst zu lenken unternehmen wollte.

Der Wille muss vielmehr durch Regierung und Zucht (wohin auch die zweckmässige Beschäftigung, und die Gegenwirkung gegen den Egoismus gehört,) ja durch das Ganze des Unterrichts, der die Interessen bildet, schon in solche Richtungen gelenkt seyn, dass er mit der Wegweisung durch die ästhetischen Urtheile von selbst möglichst zusammentreffe. Die oben bemerkten Anfänge des Bösen (§. 154.) dürfen gar nicht vorkommen; denn ihre Folgen werden meist unüberwindlich. Es ist alsdann immer noch nicht sicher, ob man durch die Unrichtigkeiten dessen was Andre sagen (§. 155.) einen Weg zu reinern Urtheilen werde bahnen können. Ist aber dies und auch jenes gewonnen: dann muss drittens Erfahrung und Geschichte aufgeboten werden, um klar zu zeigen, in welche Verwirrung die Maximen der Lust und der Leidenschaft den Menschen stürzen. Erst hierauf, viertens, können mehr oder weniger systematische Vorträge (auch Lesung der Alten) benutzt werden; und dennoch bleibt fünftens häufige Erinnerung an den moralischen Gehorsam nöthig, die man durch religiöse Betrachtungen wird zu verstärken haben.

Drittes Capitel.

Von den Wirkungen der Zucht.

§. 314.

- A) Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie:
- 1) die Bedürfnisse befriedigt,
 - 2) Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet,
 - 3) für Beschäftigungen sorgt,
 - 4) an Ordnung gewöhnt,
 - 5) Überlegung fodert, und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht.
- B) Sie wirkt auf die Affecten, indem sie
- 1) heftigen Ausbrüchen wehrt,
 - 2) andre Affecten erzeugt,
 - 3) die Selbstbeherrschung ergänzt.
- C) Sie prägt die geselligen Rücksichten ein, (wirkt gegen sogenannte Ungezogenheit;)
- 1) Dadurch macht sie das Benehmen der Einzelnen nahe gleichartig,
 - 2) es werden weit mehr gesellige Berührungen möglich, als bey Hader und Zank;
 - 3) die Entwicklung mancher Eigenthümlichkeiten wird dadurch zwar gehemmt, doch können, wenn nur übermässige Strenge vermieden wird, die bedeutendern Energien dadurch nicht erstickt werden.
- D) Sie macht behutsam.
- 1) Kühne Versuche beschränkt sie.
 - 2) Sie warnt vor Gefahren.

- 3) Sie straft, um zu witzigen.
- 4) Sie beobachtet; und gewöhnt den Menschen, sich beobachtet zu glauben.

§. 315.

Fasst man nun diese nächsten und bekanntesten Wirkungen der Zucht zusammen: so ergiebt sich sogleich, dass sie im Allgemeinen sehr viel vermag, um Böses zu vermindern; und dass sie in das Verhältniss verschiedener Vorstellungsmassen tief einzugreifen im Stande ist. Allein es zeigt sich auch die Gefahr, dass sie Heimlichkeiten veranlasst, indem sie das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt.

§. 316.

Im Laufe der Zeit entsteht hieraus ein wachsendes Misverhältniss, wenn die Heimlichkeiten sich unter einander verknüpfen, und die Zöglinge gegen den Erzieher ein studirtes Betragen annehmen.

Die Folgen davon sind bekannt. Unerbittliche Strenge gegen das Verheimlichte, wenn es entdeckt wird; grosse Nachsicht gegen offene Vergehungen; und vielfach angeordnete, oft selbst versteckte Aufsicht, damit das System von Heimlichkeiten nicht die Erziehung überflügele.

§. 317.

Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einlässt. Er muss nicht Alles

zu wissen verlangen; sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen Preis geben.

Allein die Schwierigkeit in diesem Punkte führt dennoch darauf zurück, dass in den frühesten Jahren wo die Aufsicht noch leicht, und alle Einwirkung auf das Gemüth am sichersten ist, der Grund der Erziehung gelegt werden muss; und dass die Familien wo möglich nicht auf lange Zeit die Ihrigen aus den Augen verlieren dürfen.

Das ästhetische und moralische Urtheil lässt sich erheucheln; die schönsten Maximen und Grundsätze lassen sich auswendig lernen; der Deckmantel der Frömmigkeit lässt sich umhängen. Entlarvt man den Heuchler, und verstösst ihn: so beginnt er sein Spiel anderwärts von neuem. Es bleibt nichts übrig als eine Strenge, die ihn muthlos macht, und beständige Beschäftigung unter scharfer Aufsicht an einem andern Orte, damit er aus den Schlupfwinkeln seiner Vergehungen herauskomme. Deportation vermag zuweilen, Besserung zu veranlassen.

§. 318.

Am unmittelbarsten lenksam ist der Wille in geselligen Verhältnissen, wo er als gemeinsamer Wille erscheint. In den frühesten Jahren, wo sich das Kind der Mutter ganz hingiebt, ist es durch sie lenksam; späterhin geht die Zucht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschliessung der Jugend hinwirkt, und hier die Keime des Guten sorgfältig pfl egt. Die

gesellschaftlichen Ideen müssen allmählig, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten.

§. 319.

Es kommen aber schon im Knabenalter Partheyungen und abgeschlossene Gesellungen vor; welche der Wachsamkeit der Erzieher nicht entgehen dürfen.

Räumt man einigen älteren und geprüften Zöglingen eine Art von Ansehen über jüngere und minder bedachtsame ein: so sind jene verantwortlich; aber auch diese nicht von aller eignen Überlegung entbunden, und nicht gehalten, sich jedem auch offenbar unvernünftigen Ansinnen der erstern zu fügen.

Viertes Capitel.

Von einzelnen Fehlern.

§. 320.

Hier müssen zuerst die Fehler, welche der Zögling macht, von denen unterschieden werden, die er hat. Nicht alle Fehler, die einer macht, sind unmittelbare Äusserungen derer, die er hat; aber aus denen, die öfter gemacht wurden, können bleibende Fehler werden. Dies letztere muss dem Zögling so deutlich gezeigt und eingepägt werden, als er es irgend fassen kann.

§. 321.

Bey Fehlritten, die unvorgesehen auf äussern Anlass, oder wider einen ernstlich gefassten Vorsatz

gemacht werden, erschrickt der Zögling meistens von selbst. In diesem Falle kommt Alles auf die Wichtigkeit des Fehlers an; im Verhältniss gegen den Schreck, welchen der Zögling schon empfindet.

Eine Menge von kleinern Verstössen, Versehen, selbst Beschädigungen ist von der Art, dass sie viel Geduld nöthig haben; allein man würde die grosse Schwierigkeit der sittlichen Bildung verkennen, wenn man durch harte Behandlung jener Versehen die Offenheit der Zöglinge zurückstiesse, an welcher im hohen Grade gelegen ist, und die, einmal verloren, schwerlich ganz wiederkehrt.

§. 322.

Aber die erste Lüge mit böser Absicht, der erste Diebstahl, und ähnliche für Sittlichkeit oder Gesundheit entschieden verderbliche Handlungen, müssen scharf und anhaltend so behandelt werden, dass der Zögling, der sich einen geringen Fehler zu erlauben meinte, aufs Ernstlichste sowohl Furcht als Tadel empfinde.

§. 323.

Auch da ist Ernst gegen das erste Vergehen nöthig, wo gegen Auctorität und Befehl versucht wird, wieviel man wagen könne. Es kommt aber darauf an, das Absichtliche solcher Versuche nicht zu überschätzen; und sich nicht zornig, sondern stark zu zeigen.

(Es giebt indessen Fälle, wo der Erzieher schei-

nen muss nicht ganz ohne Affect zu handeln, weil die nöthige Behandlung, mit Kälte verbunden, mehr erbittern, und gar zu anhaltend verletzen würde. Lässt man nur die angenommene Kälte weg, so zeigt sich leicht soviel Affect als dienlich ist.)

§. 324.

Wo eine geraume Zeitlang Regierung und Zucht gefehlt hatten, da wird, nach Herstellung genauer Ordnung, eine Menge von Fehlern von selbst verschwinden, die nicht einzeln der Behandlung bedürfen. Respect für die Ordnung, und hinreichender Antrieb zu regelmässiger Thätigkeit, sind die Hauptsachen.

§. 325.

Fehler, die einer zu haben scheint, sind oft angenommene Maximen aus der Gesellschaft, wohin er zu treten hofft. Es kommt darauf an, ob man seine Meinungen verbessern, und zu einer höhern Ansicht der menschlichen Verhältnisse erheben könne; damit er den für ehrenvoll gehaltenen Schein verschmähen möge.

§. 326.

Fehler, welche ein älterer Zögling wirklich hat, stehen selten einzeln. Sie zeigen sich auch selten ganz offen, sondern mit kluger Rücksicht auf die Umgebung. Man kann alsdann zwar die Verschlimmerung während der Zeit der Erziehung grossen-

theils verhüten; aber an Besserung von Grund aus, ist bey denen, die sich klug verbergen, selten eher zu denken, als bis sie noch klüger, zum Verbergen zu stolz, und für wahre Schätzung sittlicher Werthe empfänglicher werden.

Sind unbenutzte Talente vorhanden, und kann man zu deren Entwicklung den Unterricht anordnen, so ist einige Hoffnung vorhanden, dass man älteren Knaben und Jünglingen ein Gegengewicht gegen angenommene Gewohnheiten beybringen werde. Sonst gelingt die Besserung auf die Dauer fast nur im frühern Alter. Jedenfalls muss, wo viel zu bessern ist, das Gefühl der Abhängigkeit von strenger Zucht lange erhalten werden.

§. 327.

Mit mehr Erfolg wird man jedoch gegen solche Fehler arbeiten, welche in der Gesellschaft, in deren Rang der Zögling zu gehören glaubt, nicht geduldet werden. Dass er diese Gesellschaft von ihrer achtungswerthesten Seite sehe, ist eben so wichtig, als auf der andern Seite unvermeidlich, dass er auch das Minder-Edle in ihr gewahr werde, sofern er darin für die Fehler seiner Individualität freyen Raum erblickt.

§. 328.

Hier nun stellt sich dem praktischen Erzieher sowohl die Bildsamkeit der Jugend, als auch deren Begränzung vor Augen. Durch Geburt und äussere

Umstände lassen sich Jünglinge und schon Knaben diejenige Klasse der Gesellschaft bezeichnen, welcher sie angehören werden; alsdann suchen sie die Form dieser Gesellschaft zu erlangen, und in den Strom derselben hineinzukommen. Auf ihrer Wanderung bis an diesen Strom nehmen sie von edlern Gesinnungen, von Kenntnissen und Einsichten soviel mit, als einerseits der Unterricht darbietet und die Zucht begünstigt, andererseits die Individualität, näher bestimmt durch die frühesten Eindrücke, sich anzueignen bereit ist. Seltene Ausnahmen machen die, welche durch irgend eine religiöse, wissenschaftliche oder künstlerische Vertiefung gegen die Anziehungskraft der Gesellschaft minder empfänglich wurden. Derjenige Unterricht, welcher diese Vertiefung veranlasste, hat ihre Richtung bestimmt; von da an suchen sie selbstthätig, was dazu passt; und nehmen dagegen nur wenig von dem an, was man ihnen darbietet.

§. 329.

Auf nähere Bestimmungen der Art, wie Einer die Gesellschaft auffasst, (besonders ob er darin mehr den Staat oder den Familienumgang im Auge hat), wird man bey den Motiven Rücksicht nehmen müssen, die man gegen einzelne Fehler aufbietet, oder auch durch die man gegen das Fehlerhafte überhaupt ein Übergewicht der bessern Anstrengungen zu erreichen sucht.

Dritter Abschnitt.

Vom Veranstellen der Erziehung.

Erstes Capitel.

Von der häuslichen Erziehung.

§. 330.

Wenn der einzelne Erzieher sich beschränkt findet: so könnte er dagegen leicht auf den Gedanken kommen, die Gesellschaft vermöge Alles, wenn sie wolle und die nöthige Einsicht besitze. Allein es thun sich besondere Schwierigkeiten, sowohl für den Staat, als für die Familien hervor.

§. 331.

Der Staat braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte u. s. w., und es liegt ihm an deren Leistungen. Eine Menge von Menschen, deren persönliches Daseyn nur in engen Kreisen etwas bedeutet, überschauet er im Allgemeinen bey weitem mehr, um den Schaden zu verhüten, den sie stiften könnten, als um ihnen unmittelbar zu Hülfe zu kommen. Wer etwas leistet, der wird hervorgezogen; der Schwächere muss zurücktreten; die Mängel des Einen ersetzt ein Andrer.

§. 332.

Der Staat prüft was sich prüfen lässt, das Äussere des Betragens und Wissens. Er dringt nicht ins Innere. Die Lehrer an öffentlichen Schulen können nicht viel tiefer dringen; auch ihnen ist mehr

an der Summe des Wissens gelegen, die von ihnen ausgeht, als an den Einzelnen, und an der Art wie Jeder sein Wissen innerlich verarbeitet.

§. 333.

Den Familien dagegen kann kein Fremder das ersetzen, was an dem Angehörigen fehlt; und ihnen wird das Innere so sichtbar und oft fühlbar, dass blosses Aussenwesen ihnen nicht genügt. Es ist also klar, dass immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt; und dass nur vom Hause aus dafür die Anstalten des Staats zu benutzen sind.

Allein wenn man das Leben in den Familien näher betrachtet; so findet man dasselbe sehr oft zu geschäftsvoll, zu sorgenvoll; oder zu geräuschvoll für die ganze Strenge, welche theils in den Anforderungen des Unterrichts, theils in denen der Sittlichkeit nicht zu verkennen ist. Das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben Gefahren für die Jugend. Daher lehnen sich die Familien auf den Staat mehr als sie sollten.

§. 334.

Privat - Erziehungs - Anstalten besitzen in sich weder die Triebkraft des Staats noch der Familien; und können sich selten zur Unabhängigkeit von den Vergleichen erheben, denen sie ausgesetzt sind, indem sie hier die Stelle der Schulen, dort der Familien vertreten sollen.

Jedoch bey rüstigen Naturen, welchen die Nach-eiferung der Schulen nicht nöthig ist, kann ihr Un-

terricht schneller gedeihen, und der Individualität besser angepasst werden als dort; in Hinsicht der Zucht lassen sich die Übel, welche von der Umgebung herrühren können, besser vermeiden als es in manchen Familien möglich ist.

Stünde diesen Anstalten die Wahl frey unter vielen Lehrern und vielen Zöglingen: dann würden sie unter übrigens günstigen Umständen Grosses zu leisten vermögen. Allein schon die Bedingung ausgewählter Zöglinge zeigt, dass damit dem Ganzen des Erziehungs-Bedürfnisses wenig geholfen wäre. Und auch die Ausgewählten würden schon die frühesten Eindrücke mitbringen; sie würden den geselligen Verhältnissen, für die sie bestimmt zu seyn glaubten, sich zuneigen; die Fehler der Individualität (§. 145 u. s. w.) würden ihnen anhängen, wenn man sie nicht vor der Auswahl erkannt, und durch Ausschliessung vermieden hätte.

§. 335.

Soviel möglich also muss die Erziehung zu den Familien zurückkehren. Dabey können in vielen Fällen Hauslehrer nicht entbehrt werden. An solchen, welche mit ausgezeichneten Schulkenntnissen versehen sind, kann es um desto weniger fehlen, je mehr die Gymnasien leisten.

Auch ist zu bemerken, dass der gelehrteste Unterricht nicht etwa der schwerste, sondern der leichteste ist, weil er mit der geringsten Veränderung

so wieder gegeben wird, wie er empfangen war. Es ist daher eine Täuschung, wenn man Hauslehrer überhaupt nur dazu fähig glaubt, die untersten Gymnasialklassen zu ersetzen. Die weit grössere Schwierigkeit liegt darin, dass sie (auch die Geschicktesten und Thätigsten) nicht so viel Lehrstunden geben können als eine Schule darbietet; daher mehr eigne Arbeit des Zöglings nöthig wird. Gerade dies sagt indess fähigen Köpfen besser zu, als ein Unterricht, der sich Vielen anbequemen muss und deshalb langsam fortschreitet.

§. 336.

Familien-Erziehung setzt aber voraus, dass in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben seyen, und dass nicht Grillen oder halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen.

(Niemeyers berühmtes Werk, die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, ist jedem Gebildeten verständlich, und schon längst weit verbreitet.)

§. 337.

Dies ist um desto nöthiger, wenn die Lehrer; seyen es Hauslehrer oder Schullehrer, häufig wechseln, und dadurch Ungleichheiten im Unterricht und in der Behandlung eintreten, denen nachgeholfen werden muss.

Zweytes Capitel.

V o n S c h u l e n .

§. 338.

Das Schulwesen, und dessen Verbindungen mit Communalbehörden einerseits, mit der Staats-Regierung andererseits, bilden einen grossen und schwierigen Gegenstand; der nicht bloss von pädagogischen Principien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat. In akademischen Vorlesungen genügen darüber wenige Worte, da junge Männer, die ein Schulamt übernehmen, zugleich in Verpflichtungen eintreten, wodurch ihnen der Weg, den sie gehen sollen, auf lange Zeit vorgezeichnet wird.

§. 339.

Zuerst haben sie den Charakter der Schule, an der sie unterrichten wollen, ins Auge zu fassen. Der Lehrplan zeigt ihnen die Ausdehnung des Unterrichts, und das angenommene Verhältniss der Lehrfächer; auch die verschiedenen Stufen für jeden Gegenstand. Die Lehrer-Conferenz eröffnet ihnen den Blick auf mancherley Verhältnisse zu Behörden, zu Eltern und Vormündern, zu den Schülern; welche ein mehr oder weniger vollkommenes Zusammenwirken der Lehrer veranlassen. Das Ganze des Wirkens auf die jüngern, mittlern, ältern Schüler tritt hier auf einmal vors Auge; und zugleich wird be-

kannt seyn, von wo, mit welcher Vorbereitung, die Schüler kommen, und wohin sie abzugehen pflegen.

§. 340.

Offenbar müssen nun grosse Unterschiede entstehen, wenn den Schülern entweder die Universität vorschwebt, oder das Gymnasium von Schülern, die nicht studiren wollen, angefüllt ist; desgleichen wenn eine Bürgerschule entweder eine Abiturienten-Prüfung hat, die ihr ein bestimmtes Ziel setzt, bis wohin sie die allgemeine Bildung zu führen bereit seyn soll, oder ihre Schüler ohne bestimmte Gründe nach Gutdünken der Familien kommen und abgehen; ferner wenn eine Elementarschule entweder bloss als Vorschule für Gymnasien und Bürgerschulen arbeitet, oder aber dem künftigen Handwerker eine ihm angemessene Bildung während des ganzen Knabenalters darbietet, u. s. f.

§. 341.

In jedem Falle soll die übernommene amtliche Thätigkeit zweckmässig hineinpassen in ein Ganzes, dessen Umriss gegeben ist. Danach bestimmt sich die Abmessung und Eintheilung des gelehrten Vorraths, welcher bereit liegen muss; der Grad von Vertrauen zu schon vorhandenen Kenntnissen, welches den Schülern zu zeigen ist; der Ton, in welchem sie anzureden sind. Es kommt darauf an, hinreichend vorbereitet mit sicherer Haltung vor ihnen aufzutreten, auf Alle die aufmerksamen Blicke zu vertheilen, und Je-

den sogleich fühlen zu lassen, dass er nicht leicht irgend etwas unbeachtet werde vornehmen können.

§. 342.

Die Fragen an die Schüler müssen deutlich und präcis abgefasst, einander in bequemer Ordnung folgen; die Antworten müssen berichtigt, und wo nöthig dergestalt wiederholt werden, dass Alle sie vernehmen; keine Pause darf lang, keine Erklärung an die Schwächern drückend langweilig werden für die Geübteren; diejenigen, welche eben jetzt in Thätigkeit sind, müssen unterstützt, aber nicht durch vieles Zwischenreden gestört; der Zug der Gedanken muss für Alle ermuntert und beschleunigt, aber nicht übereilt werden, u. s. f.

Solchen Foderungen wird der Unterricht leichter oder schwerer entsprechen, je mehr oder weniger zahlreich und ungleich die Schüler sind.

§. 343.

In den aufzugebenden Arbeiten müssen die Fähigkeiten jedes Schülers möglichst berücksichtigt werden; damit keiner sich dem Unnuthe über zu grosse Foderungen hingebe, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu mishandeln.

§. 344.

Bey veränderten Zusammenstellungen der Schüler nach Klassen (oder wie sonst), muss die Ungleichheit möglichst deutlich nachgewiesen werden, um zur besseren Vertheilung aufzufodern, und die gar zu grosse Anzahl zu vermeiden.

§. 345.

Während solcher allmählig fortschreitenden Bemühungen wird manches, was die Schule drückt, zum Vorschein kommen. Es kann sich z. B. finden, dass die Schule ihrer Natur nach kein Ganzes ist, wenn ihr für ein wichtiges Fach ein tüchtiger Lehrer fehlt, oder wenn aus den Vorschulen eine grosse Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung hervorgeht; oder wenn sie (wie die Schulen in kleinen Städten) eigentlich Bürgerschule seyn soll, und doch Gymnasial - Unterricht treibt, u. d. gl.

§. 346.

Aus der Anzeige solcher einzelnen Fehler werden meistens auch die Verbesserungen des Schulwesens nur vereinzelt, und den drückendsten Verlegenheiten abhelfend hervorgehen, da es selten möglich gefunden wird, das Schulwesen einer ganzen Provinz auf einmal so einzurichten, dass Alles zusammenpasse.

§. 347.

Bey umfassenden Verbesserungen aber würde man eine grosse Vielförmigkeit des Schulwesens nicht bloss dulden, sondern beabsichtigen müssen. Denn Theilung der Arbeit ist in allen menschlichen Leistungen der Weg zum Bessern; und wieviel an genauerer Sonderung der Schüler gelegen ist, muss aus dem Vorhergehenden hinreichend klar seyn.





25674
12